NOWE
TORY

Styczeń
Zeszyt pierwszy

WARSZAWA 1912
Wydawnictwa rok siódmy.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim

Konrada Drzewieckiego

przy współudziale komitetu redakcyjnego.

Treść:

„Gmina szkolna“ jako czynnik wychowawczy

przez

Dra M. Bienenstocka.

Tkwi we mnie popęd do bezwzględnej, niezależnej samoistnej działalności. Niema dla mnie nic nieznośniejszego, niż być tylko w czemś innem, dla czegoś innego i przez coś innego; chcę dla siebie i przez siebie samego być i stawać się czemś.

Fichte: *Powołanie człowieka.*

I. Cel szkoły.

„Podobnie jak jednostka ludzka, ma także każda epoka swoje własne i odrębne życie“—powiada słusznie radykalny pedagog niemiecki *Gurlitt.* [1]) Dowodzi tego rozwój historyczny ludzkości, obserwowany pod kątem widzenia syntezy. Badając go, dochodzimy jednak do przekonania, że mimo słuszności powyższej zasady pewne epoki w dziedzinie pewnych ideałów wykazują nieraz znaczne podobieństwa. Wymagania np. wieku XVIII: w stosunku do ideału wychowawczego zgadzały się poniekąd z postulatami współczesnej nam epoki, zresztą od tamtej djametralnie różnej. Wiadomo, że

---

¹) Gurlitt: *Erziehung zur Mannhaftigkeit* (Berlin 1906) str. 25.

t. zw. filantropiniści domagali się już wtedy reformy szkoły, zerwania z dawnym systemem uczenia i wprowadzenia nowych metod, różnorodności materjału naukowego, zabaw i ćwiczeń fizycznych, obcowania wychowawców z wychowankami, zniesienia kar, stosowania pedagogiki zachęty i zaufania i t. p. Postulaty zatym, które napotykamy w najogólniejszych zarysach zasadniczych i w literaturze pedagogicznej współczesnej [1]), z tą głównie różnicą, że obecnie żądanie harmonijnego, wszechstronnego wykształcenia i wychowania jaśniej i wyraźniej się skrystalizowało.

Zresztą jednak dodać należy, że poglądy co do celu i zadania szkoły (zwłaszcza średniej), jakie wyłoniły się w wieku XIX, są tak rozbieżne i tak różnorodne, iż z trudnością w nich zorjentować się można. Wiadomo przecież, że ideał wychowawczy danego okresu czasu odpowiada zawsze prądom duchowym, nurtującym w danej chwili w danym społeczeństwie. Poznajemy to najlepiej, gdy zestawimy ideał wychowawczy czasów starożytnych, średniowiecznych i nowoczesnych. Starożytność, uważając *rozsądek* za zasadniczą siłę duchową człowieka, określiła swój ideał wychowawczy jako „*wykształcenie albo wychowanie ku rozsądnemu działaniu*“ i do tej zasady stosowała wszelkie środki wychowawcze, mające uczyć (roz)poznawania rzeczy. Średniowiecze, zwróciwszy się do praźródła szczęścia ludzkiego i jego bytu, t. j. do *wiary*, hołdowało zasadzie, że wszelkie „*wychowanie powinno mieć za cel kształcenie wiary, która stoi wyżej od poznania*“. Dlatego też cała nauka szkoły średniowiecznej trzymała się zdala od pogłębiania materjału naukowego.

---

[1]) Por. Münch: *Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart* (Berlin 1906) str. 15.

W czasach zaś nowszych wrócono do poznania, lecz zaczęto je łączyć z objawami *woli*, i w ten sposób wytworzył się ideał nowoczesny, żądający *„wszechstronnego wykształcenia wszystkich sił duchowych“* człowieka. Dochodzimy powoli do tego, że w pedagogice intellektualizmowi zaczyna się przeciwstawiać woluntaryzm, który i w filozofji współczesnej ważną odgrywa rolę. Tak więc w każdym okresie ideał wychowawczy bywa jednym z wykładników życia duchowego danej epoki [1]).

Tak przedstawia się sprawa ogólnie. W szczegółach naturalnie natrafiamy na pewne nierówności i trudności. I tak np. wiek XIX. pod względem życia duchowego przedstawia obraz niejednolity, poszarpany tak, że gdy wiek XVI. nazywamy bez ograniczenia wiekiem reformacji albo XVIII. wiekiem oświecenia, nie mogliśmy się dotąd zdecydować i zgodzić na jedną nazwę dla wieku ubiegłego, którego synteza każdemu badaczowi w innym objawia się świetle. Nic dziwnego też, że i ideał wychowawczy ulegał ciągłym zmianom, przystosowywał się do różnych poglądów i systemów, szedł raz w kierunku skrajnego utylitaryzmu, innym razem w kierunku idealizmu albo wybujałego indywidualizmu. We wszystkich jednak teorjach wychowawczych wypowiada się jedna wspólna myśl, jedno zasadnicze hasło: niezadowolenie ze szkoły i wychowania wieku XVIII, żądanie reformy i zmiany wychowania szkolnego—po linji najmniejszego oporu ze strony wychowanków. Żądanie to skrystalizowało się w rozmaitych formach, z których dwie uważam za najważniejsze; z jednej strony dawniejsza twierdząca, że szkoła ma być instytucją, dostarczającą

---

[1]) Por. G. F. Lipps: *Weltanschauung und Bildungsideal.* (Leipzig 1911), str. 72 i n., 143 i n., 201 i n.

wiedzy, z drugiej strony nowsza, żądająca, aby szkoła była przedewszystkim instytucją, wychowującą *charakter.* Jedni i drudzy zwracają się obecnie przedewszystkim do indywidualności ucznia, która będzie według mego zdania pomostem, łączącym obydwa obozy.

Stąd wyłoniło się obecnie tyle kwestji pedagogicznych jak nigdy przedtym, czekających załatwienia i rozwiązania, stąd też pochodzi, iż jedni i drudzy wpadają często—jak to zwykle bywa—w jednostronność, której unikać należy, choć uniknąć trudno. Z tego nadmiaru kwestji spróbuję właśnie wydzielić jedną, która odpowiednio rozwiązana mogłaby w znacznej mierze zadość uczynić żądaniom obu obozów, nie narażając na szwank ostatecznego celu wychowania szkolnego.

Pedagogika dawniejsza, ignorująca wszelkie zakusy indywidualizowania ucznia, polegała głównie na zasadach pedagogiki heglowskiej, która, jak wiadomo, otrzymała sankcjonowaną formę prawnopaństwową w Niemczech w t. zw. systemie szulcowskim, pokutującym tam jeszcze do dziś dnia, a napróżno wypędzanym i odpieranym przez takich postępowców i zwolenników gruntownej zmiany pedagogiki, jakimi są Matthias, Gurlitt, Paulsen i inn. Hegel, sądząc, że pielęgnowanie indywidualności należy do rodziny, twierdzi, że szkoła żadną miarą o indywidualność wychowanka troszczyć się nie może i nie powinna. „Raczej —powiada—należy uznać za czczą gadaninę, na wiatr twierdzenie, że nauczyciel ma się kierować indywidualnością swoich uczniów, studjować ją i kształcić. Na to nie ma czasu. W szkole rozpoczyna się życie według powszechnego porządku; tutaj należy zmusić ducha do wyzbycia się wszelkich osobowości, do wie-

dzy, do panowania i przyjmowania ogólnego istniejącego wykształcenia". Nietylko nie należy baczyć na indywidualność, choćby się miało do czynienia z genjuszem, lecz wprost należy ją zacierać, usuwać w interesie ogółu. A czynić to trzeba zapomocą jednakowego dla wszystkich ogólnego wykształcenia i wychowania, wymagającego posłuszeństwa z obawy, przez „hodowanie (Zucht) wiedzy i woli". Przedewszystkim posłuszeństwo tak „w dziedzinie myśli jak i woli", bo „jak wola, musi także i myśl zacząć od posłuszeństwa". [1])

Tak twierdził Hegel w pierwszej połowie ubiegłego wieku. Dla niego szkoła była szkołą wiedzy, nauki, ogólnej i wspólnej — a wychowanie miało za cel wykształcenie w posłuszeństwie z pominięciem wszelkiej indywidualnej odrębności, a to—pro publico bono. Rzecz jasna, że taki ideał wychowawczy wiódł prosto, bezpośrednio do jednostronnego intellektualizmu i materjalizmu pedagogicznego. Nadto tendencja taka wywołać musiała szereg problematów pedagogicznych, np. przeciążenie uczniów, system kar etc. z którymi do dziś dnia ciągle jeszcze się spotykamy, przyczym pomijam zasadniczą kwestję, czy wychowanie takie zdołało wszechstronnie rozbudzić i wykształcić jaźń ludzką.

Opozycja przeciw temu systemowi poczyna się zaznaczać już w połowie wieku XIX, zwracając uwagę na wyższy cel szkoły, jakim jest wychowanie charakteru. Pedagogowie nowsi zastanawiają się, w jaki

---

[1]) Por. Budde: *Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Knabenschulen* (w *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* z r. 1910/11, str. 29 i n.). Nadto obszerniej w Buddego: *Das Gymnasium des XX Jahrhunderts* (Langensalza 1910) ust. II str. 12 i n.

sposób dojść można do wychowania uczuć, woli, charakteru. Za Kantem poszedł w tym kierunku *Pestalozzi*, żądając obok poglądu zewnętrznego także „poglądu wewnętrznego“ *(innere Anschauung)*, prowadzącego do moralnego wykształcenia charakteru. O ile zatem pogląd zewnętrzny tworzy wychowanie intellektualne, o tyle wewnętrzny składa się na wychowanie moralne. One też są najważniejszym czynnikiem wychowania wogóle, dając istocie ludzkiej podstawę bytu, to też Pestalozzi twierdzi, że brak człowiekowi wszystkiego, „póki mu brak wewnętrznej siły, istotnego fundamentu szlachetności ludzkiej, póki jego wykształceniu intellektualnemu brak podstawy, wykształcenia moralnego“. Takie wychowanie użycza mu konsekwencji, zdolności do czynu, sumienności i siły ducha. Dlatego Pestalozzi dodaje: „*Dla moralnie, duchowo i cieleśnie upadłej części świata niema innego ratunku tylko w wychowaniu, w wykształceniu ludzkości, jak tylko w wykształceniu ludzi*“. [1]) Jeszcze dalej niż twórca „Gertrudy“ poszedł *Herbart*, który—zresztą pod wpływem Kanta i Pestalozziego — stawia wychowaniu za cel: „siłę charakteru w moralności“. (*Charakterstärke der Sittlichkeit)*. Intellektualne wykształcenie przestaje dla niego zupełnie być celem dla siebie, lecz jest tylko środkiem, wiodącym do celu, t. j. do rozwoju woli i charakteru. To jest według niego *absolutny* cel wychowania. Chodzi w nim o to, aby dla wychowanka „idee słuszności i dobroci w całej swej wyrazistości i czystości stały się przedmiotami jego woli, żeby się stosownie do nich określiła najwewnętrzniejsza realna treść charakteru, jądro osobowości z wykluczeniem

---

[1]) Por. A. Heubaum: *Pestalozzi* (Berlin 1910) str. 239, 263 i 309.

wszelkiej samowoli". [1]) O ile wykształcenie intellektualne ma wytwarzać to, co Herbart nazwał *„Vielseitigkeit des Interesses"* (różnorodnością zainteresowania), o tyle wykształcenie moralne ma dążyć do jednolitości i harmonji charakteru. Do tego celu służy *„die Zucht*)" wychowanie ściślejsze), przyczym wychowawca powinien pozyskać sobie zaufanie wychowanka i zważać na jego indywidualność. [2]) Za Herbartem poszła cała plejada innych pedagogów, stanowiących przejście od szkoły uczenia (*Lernschule*) do szkoły wychowania (*Erziehungsschule*). [3])

W ślad za nowym ideałem szkoły poszedł nowy ideał wychowawczy, żądający harmonijnego, wszechstronnego wykształcenia osobowości. *Sully* określa zadanie wychowania, jak następuje: „Wychowanie ma do czynienia z rozwojem sił czyli zdolności; dąży ono do zupełnego harmonijnego wykształcenia normalnych zdolności człowieka". [4]) Podobnie twierdzi *A. Szycówna*: „Szkoła, jako zakład wychowawczy, ma na celu nietylko dać młodzieży pewien zasób wiedzy, lecz przedewszystkim dbać o prawidłowy jej rozwój zarówno umysłowy, jak fizyczny i moralny: do zadań jej więc należy na równi z nauką wpajanie zasad moralnych, budzenie i rozwijanie dobrych skłonności, kształcenie woli i charakteru". [5]) Osobowość wykształcona

---

[1]) Herbart: *Allgemeine Pädagogik* str. 89 i n. i 401.

[2]) Por. Flügel: *Herbarts Lehren u. Leben.* (Leipzig 1907) str. 97 i n., oraz 106 i n.

[3]) Por. Scholz: *Geistige Strömungen und pädag. Probleme der letzten Jahrzehnte* (w *Ztschr. für Phil. u. Pädag.* 1910/11, str. 102—104).

[4]) Sully: *Psychologie für Lehrer* (Leipzig 1898) str. 4.

[5]) Sprawy szkolne i wychowawcze. (Warszawa 1906), str. 16.

nietylko intellektualnie lecz także etycznie i estetycznie ma przestać być naczyniem, w którem nagromadzono pewną ilość wiedzy, lecz ma być przygotowaną do czynu, do pracy, do twórczości indywidualnej i społecznej. Słusznie też twierdzi *E. Key*: „Jedynym należytym punktem wyjścia w wychowaniu dziecka na społecznego człowieka jest traktowanie go jako takiego przy równoczesnym wzmacnianiu jego odwagi, aby się stał człowiekiem indywidualnym". Należy przytym wziąć pod uwagę definicję życia Spencera jako przystosowania się do otaczających stosunków i Nietzschego jako wolę mocy. Dlatego radzi iść za zdaniem polityka Steina, według którego wychowanie ma „rozwijać *wszystkie* owe impulsy, od których zależy wartość i siła człowieka". [1])

I oto w tym leży postęp pedagogiki współczesnej. Jeżeli z wyżej wymienionym cytatem Hegla porównamy np. następujące zdanie Leixnera: „Człowiek, który chce stać się *osobowością* musi przejść przez cierpienie i rozkosz, przez walkę i odpoczynek. Osobowość jest najwyższą nagrodą za bezustanną walkę z Jaźnią i zewnętrznemi potęgami losu" [2])—a ta osobowość ma być celem szkoły — to poznamy ogromną różnicę w rozwoju idei wychowawczej z ostatniego wieku. Tym samym jednak zbliżyliśmy się do współczesnej epoki, którą nam się bliżej zająć wypada. Zorjentować się w chaosie mniej lub więcej uzasadnionych wymagań, jakie stawiamy szkole, wybrać z nich to, co najlepsze i najkorzystniejsze, zastanowić się nad *środkami*, wiodącemi do zrealizowania obranego celu—jest zadaniem współczesnej racjonalnej pedago-

---

[1]) E. Key: *Stulecie dziecka* (niem. Berlin 1904) str. 121 i 262.
[2]) Cyt. u *Scholza* op. c. str. 109.

giki, dalekiej od wszelkich mrzonek romantycznych, leżących w sferze niemożliwości lub niepraktyczności, Czas bowiem obecny, jaki przeżywamy, jest czasem przejściowym, a taki czas—jak powiada Ziegler—jest czasem złym, bo ludzie stają się niejednolitemi i rozerwanemi w swoich uczuciach i dążeniach, ideałach pragnieniach". [1])

Zanim jednak przejdziemy do bliższego rozpatrywania środków wychowawczych, rozstrzygnąć należy przedewszystkim pytanie, jaki *powinien* być charakter zasadniczy dzisiejszej szkoły, od tego bowiem zależeć ma jakość środków pedagogicznych względnie środka, o którym w tej pracy bliżej mówić pragnę.

Według Spencera „obowiązkiem wychowania jest przygotować jednostkę do doskonałego życia". [2]) Czy szkoła dzisiejsza do tego zdąża? Nie. Fakt zaś, że nie zadawala ona społeczeństwa, które ją wytworzyło, jest dowodem, że braki jej nie są powierzchowne, bo takim łatwo zaradzić, lecz leżą gdzieś głębiej, w jej zasadzie. Rozwój szkolnictwa wszystkich krajów wskazuje, że przedtym uczono więcej niż dziś, że zatym sądzono, iż przeciążanie uczniów jest przyczyną ujemnych rezultatów wychowania szkolnego. Jeżeli jednak mimo to wciąż jeszcze słyszeć się dają głosy, wołające o reformę, to jest rzeczą zrozumiałą, że nie w tym leży jądro kwestji, choć i ono należy do tego szeregu problematów, jakie wysunęły się w nowszych czasach na czoło kwestji pedagogicznej.

Szkoła dzisiejsza jeden kardynalny wykazuje błąd,

---

[1]) Cyt. u Scholza op. cit. str. 44.

[2]) Spencer: *Wychowanie* (wyd. niem. Lipsk) str. 7.

mianowicie, że zanadto jeszcze uwzględnia rozwój intellektu, a za mało kładzie nacisku na *wychowanie* uczuć, duszy, woli, indywidualności czyli charakterów silnych, konsekwentnych, jednolitych, przygotowanych do życia i pracy wydajnej dla siebie i społeczeństwa, do tego co Niemcy nazywają „samoistnym działaniem" (Selbstbetätigung). *Münch* wskazuje słusznie na to, że intellektualistyczny charakter szkoły dzisiejszej jest wynikiem ogólnego rozwoju szkolnictwa, które stało się takim już w późniejszej starożytności, było nim coraz bardziej przez całe wieki średnie i przeszło jako takie do czasów nowszych, choć zasadniczo postawiło sobie za cel wszechstronne wykształcenie człowieka". [1]) A jeden z współczesnych pedagogów polskich podnosi, że „współczesna szkoła średnia troszczy się tylko o rozwój jednostronny umysłu, zapominając zupełnie o istnieniu uczucia i woli u wychowańca." [2]) Kwestji tej nie załatwi bezwarunkowo większe uwzględnianie ćwiczeń fizycznych, wysuwanych na pierwszy plan celem przeciwdziałania jednostronnemu wykształceniu intellektualnemu. Nie zaniepoznając bowiem zresztą doniosłej dla rozwoju człowieka roli ćwiczeń fizycznych, nie możemy jednak przypuszczać, aby one same spełniły godnie zadanie szkoły, t. j. wykształciły charakter, wolę, choć bezsprzecznie korzystny na nie wpływ wywierają. Wogóle wpadanie z jednej krańcowości w drugą, jakie cechuje współczesne tendencje wychowawcze, kolportowane bezkrytycznie z zewnątrz (Anglja, Szwajcarja etc.) nie może pozostać bez szkodliwego wpływu na wychowanie młodzieży.

„Nauczyciel, który dopomaga tylko do nabywa-

---

[1]) Münch op. cit. str. 51.

[2]) Por. *Sprawy szkolne* i t. d., str. 126 i 127.

nia wiedzy jest rzemieślnikiem — nauczyciel, który kształci charakter jest artystą“ — powiada pułkownik *Parker* [1]) a *Haeckel* twierdzi, że: „Tresura wiedzy osłabia zarówno ducha jak wolę i czyni z ucznia po większej części dobrego rezonera w rodzaju Hamleta a bardzo często złośliwego Jagona. [2]) Szkoła zatem ma być nie kuźnią rzemieślniczą, z której wychodzą jednostki urobione na wspólną jedną modłę, z większą lub mniejszą dozą wiedzy, lecz pracownią artystyczną, wydającą dzieła artystyczne, charaktery, jednostki *całe* o zharmonizowanych siłach duchowych i cielesnych. Szkoła, która nie spełnia tego zadania, nie jest właściwie szkołą, wytwarza bowiem jednostki połowiczne, słabe, niekonsekwentne, niezdolne do zupełnego wyżycia się. A to przecież jest celem naszego życia, nie osiągnięcie tylko pewnej choćby najdalej idącej wiedzy.

Arystoteles już twierdzeniem, że „kształcenie moralne tym jest ważniejsze, im bardziej człowiek posiada rozwinięty umysł, bo wówczas może łatwiej popaść w nieumiarkowanie i zwyrodnienie“ [3]) — trafił w sedno najważniejszego wogóle problematu kulturalnego. A z Arystotelesem zgadzają się w tym względzie i inni mężowie wiedzy i nauki, że wspomnę tylko Schillera, Dubois-Reymonda, pedagoga angielskiego Arnolda i inn., którzy zauważyli, ze rozwój sił intellektualnych iść musi w parze z rozwojem sił moralnych, w przeciwnym bowiem razie proces intellektualny nie jest czysty, przejrzysty i sprowadzić może zboczenie danej jednostki. *Sully* też słusznie zauważa,

---

[1]) Foerster: *Szkoła i charakter* (Warszawa 1911) str. 6.
[2]) Cyt. u Gurlitta: op. cit. str. 144.
[3]) Cyt. w Foerster: *Szkoła i charakter* str. 13. uw.

że „wykształcenie rozumu ograniczone bywa na każdym kroku rozwojem uczuć“. [1])

Życie codzienne uczy, że każdy zawód, od najniższego do najwyższego, wymaga przedewszystkim całkowitych ludzi, wszechstronnie i jednolicie rozwiniętych, całych, harmonijnych charakterów, charakter bowiem jest niejako środkiem profilaktycznym przeciw wszelkim rodzajom zła, czyhającego na człowieka. Dlatego też *Foerster* w swoim dziele „Szkoła i charakter“ mówi o „higjenicznym“ znaczeniu charakteru, które określa w następujący sposób: „Charakter jest skupieniem i wzmocnieniem siły woli, charakter jest ochroną przed zewnętrznemi ponętami świata, charakter jest wolnością człowieka wobec jego *ja* zmysłowego, charakter jest jednością wobec zróżniczkowania i rozdwojenia, charakter jest przezwyciężeniem rozmaitego rodzaju tchórzostwa i miękkości". [2]) W tym przeto kierunku powinno iść całe wychowanie szkolne.

Jedno tylko nasuwa się pytanie jeszcze: czy wychowanie szkolne ma rzeczywiście odpowiednie pole działania pod tym względem, czy też nie będzie to po prostu strata czasu lub walka z wiatrakami; jeżeli nauczyciel będzie się starał chłopca wychowywać moralnie, nie mając pewności, że to się na coś przyda. I czy wogóle na charakter można wpływać? Nie wdając się zupełnie w rozbiór i ocenę środków wychowawczych, polecanych przez tego czy owego myśliciela lub pedagoga, konstatujemy—wbrew poglądom Payota na tę kwestję — że *żaden* z myślicieli nie zaprzecza w *zupełności* możliwości wpływu wychowawczego na rozwój charakteru. Wogólności podzielić można za-

---

[1]) Op. cit. str. 314.

[2]) Op. cit. str. 22.

patrywania na wychowanie na dwie grupy: jedni twierdzą, że charakter wogóle jest wynikiem wychowania (Pestalozzi, Herbart, Goethe i inn.) drudzy, że charakter w zasadzie jest przyrodzony, niezmienny, że jednak wychowanie wpłynąć może na jego kierunek. Do tych ostatnich zaliczyć należy przedewszystkim filozofów Kanta, Schopenhauera i Spencera, którzy zajmowali się także—więcej lub mniej przygodnie—problematem wychowania. Według *Kanta* wybiera sobie jednostka charakter w świecie numenalnym, przedbytowym i z tym charakterem zstępuje w świat empiryczny, przestrzeni i czasu. Tu pozostaje on tym, czym jest, ale wychowanie może zmienić jego kierunek, jego stosunek do życia rzeczywistego. [1]) *Schopenhauer* twierdzi (pod wpływem Kanta), że charakter intellektualny jest niezmienny, empiryczny jednak zależny jest od wychowania intellektualnego i może się coraz bardziej doskonalić tak dalece, że z czasem nazwać go można charakterem „*nabytym*". [2]) *Spencer* w końcu także stoi na stanowisku zmienności charakteru pod wpływem sił zewnętrznych, warunków życia i otoczenia. A choć poprawa musi być powolna, na dłuższy okres czasu obliczona, to jednak „i taka poprawa wymaga użycia pewnych środków". [3])

Dochodzimy tedy do wniosku, że można wpłynąć na objawy woli, skłonności, na charakter. Dowodzi tego również rzut oka na różne wady i błędy uczniów, napotykane w życiu szkolnym, których usunięcie lub złagodzenie da się umiejętnym sposobem przeprowa-

---

[1]) Por. Payot: *Kształcenie woli* (Warszawa 1897) str. 28.

[2]) Por. *moją* pracę „*Schopenhauer jako pedagog*" (Nowe Tory 1911, styczeń i luty) str. 97 i n.

[3]) Por. Spencer op. cit. ust. III *(Wychowanie moralne)*, str. 94 i n.

dzić, jak uczy doświadczenie pedagogiczne. Należą do nich przedewszystkim kłamstwa szkolne różnego rodzaju, stanowiące istną plagę szkolnego pożycia wychowawcy z wychowankami. Wytępienie ich natrafia na coraz większe trudności. Pochodzi to głównie stąd, że często trudno jest nauczycielowi wniknąć we właściwe ich pobudki, których poznanie jednak jest nieodzownym warunkiem przeciwdziałania. *Sully* zwraca uwagę na to, że polegają one bardzo często na autosuggestji, jakimś złudzeniu i wynikają często z okoliczności, zasługujących na usprawiedliwienie. Niekiedy są wypływem przyzwyczajenia, z którego tworzą się kłamstwa stałe i ciągłe, tracące w oczach wychowanków charakter złego. Jako takie są nader zaraźliwe i stąd pochodzi trudność opanowania ich w szkole, gdzie otrzymują niejako sankcję ogółu (np. kłamliwe usprawiedliwianie opuszczania lekcji etc.). Wytępienie ich czy przeciwdziałanie im może być jedynie dziełem wspólnej pracy uczniów i nauczyciela, jak to niżej jeszcze zobaczymy. [1]) Do dalszych takich wad należy zbytnie uleganie jednostek opinji tłumu szkolnego, który stara się wszystkich podciągnąć pod jeden strychulec i wszystko niwelować, osłabiając przez to siłę woli jednostek; w końcu serwilizm wobec przełożonych, brak współczucia, no i kwestje alkoholizmu, nikotynizmu, seksualna i t. p.

Pobieżnie wyliczone tu sprawy wskazują, że nauczyciel na każdym prawie kroku ma możność korzystnego wkraczania w sferę uczuć i woli ucznia, celem zapobieżenia wykroczeniom i nienaturalnym ich wybrykom. Prawda, że każda z nich jest niezmiernie trudna, że nie można tu postępować według pewnych,

---

[1]) Por. Sully: *Dusza dziecka* (Warszawa 1901) str. 231 i n.

stałych, z góry określonych prawideł, lecz trzeba powoli i stopniowo zdobywać sobie poznanie dusz, wniknąć w sferę psychologji każdego wychowanka z osobna, bo tylko takie postępowanie może wydać odpowiednie owoce pod względem indywidualnego i społecznego wychowania uczniów. Poza dziedziną nauki, ścisłej wiedzy otwiera się dla wychowawcy obszerne, nowe pole działania, na którym współdziałanie wychowawcy i wychowanków wytwarza pewien ścisły między nimi związek, ułatwiający opanowanie tego trudnego zadania.

Nasuwa się jednak jeszcze kwestja, tylekroć już poruszana i podnoszona, mianowicie czy tak pojęte zadanie nauczyciela-wychowawcy zgadza się z pojęciem indywidualizmu, jakiego domagamy się od uczniów. Pod tym względem bowiem panuje w pedagogice dzisiejszej niejasność i chaotyczność, która naturalnie, miast ułatwiać, utrudnia zadanie. Należy sobie tedy jasno zdać sprawę z tego, co stanowi indywidualność a co osobowość; czy te pojęcia są identyczne, czy nie, czy znoszą one wpływ z zewnątrz czy też należy rozwój ich zdać na los natury. *Foerster* wykazuje słusznie u pedagogów dzisiejszych system naśladownictwa, które każe im żądać najdalej idącego wyzwolenia indywidualności *czy* osobowości, przyczym nie określają ściśle, co przez jedno i drugie pojęcie rozumieć należy. On sam określa stosunek indywidualności do osobowości w następujący sposób: „Osobowość człowieka spoczywa w głębi jego ducha i rozwinąć się może tylko o tyle, o ile dusza umie zapanować nad zmysłami i namiętnościami. Im bardziej indywidualność się rozrasta, tym bardziej biednieje osobowość. A więc indywidualność musi umrzeć, jeśli osobowość ma się urodzić. Albo jeśli to brzmi zbyt twardo, tedy powiemy, że indywidualność musi stać się podległą, by sa-

moistna osobowość uzyskać mogła panowanie niepodzielne. Można powiedzieć w pewnym znaczeniu, że osobowość jest skupieniem a indywidualność rozdrobnieniem i rozproszeniem. Kult swobodnego indywidualizmu prowadzi niezawodnie do rozrostu wszelkich namiętności, drażliwości oraz żądz, a w ten sposób prowadzi do panowania świata zewnętrznego nad człowiekiem, co znaczy, że wolność zmienia się w niewolę". [1]) Co to znaczy? To znaczy, że przez takie stanowisko nie zarzucamy bynajmniej hasła wolności indywidualnej, lecz podnosimy ją na wyższy stopień rozwoju. Jeżeli pojmiemy, że na indywidualność człowieka składa się obok przymiotów często wiele złych skłonności, to dodamy, że żądanie, aby tym wszystkim skłonnościom dać się wyżyć, byłoby społecznie szkodliwem i przesadnem. Pedagogika wychodzi z założenia, że człowiek nie rodzi się absolutnie dobrym lub absolutnie złym, lecz ma skłonności, które w mniejszym lub większym stopniu dadzą się przytłumić i wykształcić. Stąd twierdzenie *Müncha*: „Nie zatrzymujemy się przy żądaniu indywidualności, lecz o wiele chętniej jeszcze żądamy osobowości, samych pełnych, pewnych, poważnych osobowości albo charakterów, charakterów, opierających się na sobie samych, oryginalnych, stojących pewnie we wszystkich burzach". Taki jest ideał szkoły przyszłości, do którego wychowanie ma zdążać" [2]). A inny pedagog polski dodaje: „Przedmiotem, który wychować mamy — jest przyszły *człowiek* — „homo sapiens", ten wielki potężny pan ziemi, który siłą swego ducha, a więc siłą inteligencji i charakteru ma rządzić na ziemi, wydobywać z tajemnic przyrody jej najskrytsze prawdy, ujarzmiać je, to jest woli swej

---

[1]) Op. cit. str. 90 i 91.

[2]) Por. op. cit. str. 43, a zwłaszcza 112—113.

poddawać i to nie dla samej rozkoszy panowania nad światem, lecz kwoli udoskonaleniu warunków swego istnienia, kwoli coraz to wyższemu udoskonaleniu samego siebie, co jest właściwym i ostatecznym celem jego bytu. [1]) Chodzi zatym o takie wychowanie, aby ludziom było dobrze na świecie a społeczeństwu z niemi, aby żadne z pożądań nie owładnęło całkowicie naturą człowieka i stało się jego namiętnością: „wykształcenie bowiem nie jest główną rzeczą, lecz wolny i wszechstronny rozwój osobowości.“ [2])

Zadaniem szkoły będzie zatym wyzwolenie skłonności dobrych i ułatwienie im możności wyżycia się oraz tępienie lub osłabianie skłonności złych. Tak spreparowana niejako indywidualność zamienia się, odradza się — jak powiada Goethe — w osobowość, w typ wyższy, bardziej uduchowiony i doskonały. Żąda się od dzisiejszej szkoły słusznie, aby nie narzucała dzieciom obowiązków mechanicznie, lecz przystosowała je do ich osobistych właściwości i sił duchowych. Szkoła ma dążyć do prawdy i dzielności życiowej, ma wychowanków kształcić wszechstronnie a nie zniekształcać jednostronnie. Jeden z pedagogów współczesnych zwraca uwagę na to, iż aby wychowywać moralnie należy przyzwyczajać do postępowania moralnego, nie zaś moralizować, że gdy „szkoła teraźniejsza jest zakładem karnym, w którym żąda się moralnego obowiązku, będzie szkoła przyszłości organem rozpoznawczym, który pozwoli dzieciom w swobodnej zabawie iść za popędem własnym, kształcić swego ducha na zadaniach ducha narodowego i dostosować go w ten najnaturalniejszy sposób do niego“. [3]) Wtedy

---

[1]) *Sprawy* etc. str. 3.

[2]) Por. *Gurlitt* op. cit. str. 199 i *Münch* op. cit. 109.

[3]) *Gurlitt* op. cit. str. 196/7.

dopiero, gdy uczniów przestanie się uważać za klasę, gdy *każdy* z nich będzie objektem wychowania i otrzyma odpowiednią strawę duchową, szkoła spełni godnie swe zadanie. Za prawdę, nie za przesadę należy uważać życzenie *E. Key:* „Szkoła ma tylko jeden wielki cel: uczynić siebie samą zbyteczną, zapewnić wychowankom szczęście i życie, to znaczy między innemi, samoistne działanie zamiast—systemu i schematu“. [1])

Widzimy zatym, że rola wychowawcy ma dla przyszłych pokoleń społeczeństwa ludzkiego doniosłe znaczenie. Podobna jest do roli artysty rzeźbiarza, który z surowego materjału ma wykuć arcydzieło piękna—charakter, normujący stosunek jednostki do siebie samej i otoczenia, do Boga i społeczeństwa. Wychowawca starać się o to ma, aby przyszły człowiek—jak powiada *Payot* — „nie był pjonkiem w ręku każdego, chorągiewką, świadomą swych ruchów, lecz nieświadomą wiatru, który nią porusza.“ [2]) Aby wychowawca jednak godnie spełnił swe zadanie, musi najpierw wniknąć w duszę swych wychowanków, zżyć się z nimi i bezpośrednio zetknąć, a wtedy „sam nawet profesor znajdzie w tym nagrodę dla siebie, gdyż, budząc w uczniach zapał szlachetny, podwoi swój własny, z drugiej zaś strony przekona się łatwo, że wszystkie wielkie ruchy myśli dokonały się na świecie nie za sprawą udzielania wiadomości, lecz przez udzielanie gorącego umiłowania prawdy, albo jakiejś wielkiej pracy oraz przez udzielanie pięknych metod pracy, znaczy to, słowem, że wpływ otrzymuje się jedynie przez obcowanie człowieka z człowiekiem, duszy z du-

---

[1]) Op. cit. str. 226 i 276.
[2]) Op. cit. str. 97.

szą". Tak można powiedzieć, używszy parafrazy słów Payota. [1])

Jeżeli zatym staniemy na stanowisku, że nauczyciel nie tylko może, ale powinien kierować rozwojem wychowanków, dodamy, że użyć musi do tego pewnego kompleksu więcej lub mniej uregulowanych środków, z których za najważniejszy uważamy *dyscyplinę*. Lecz jaką dyscyplinę? Czy taką, jaka dziś panuje w szkole, więc karność, opartą na posłuszeństwie z musu? Czy ona to ma spowodować w uczniu zmianę w ustroju indywidualnym, budząc na każdym kroku opozycję, bunt, niezrozumienie? Czy działać może uszlachetniająco dyscyplina, objawiająca się w formie z góry narzuconych nakazów i zakazów, nie uzasadnionych i nie wytłumaczonych? Czyż nie urąga wszelkiej pedagogice zwyczaj odczytywania na początku roku szkolnego przepisów dyscyplinarnych—często bez najmniejszych komentarzy? Zapewne, że niekiedy znajdzie się nauczyciel czy katecheta, który omówi z uczniami ten lub ów nakaz—ale kiedy? Zwyczajnie post factum, wtedy gdy umysł ucznia pozostaje pod presją danego przekroczenia i jest najmniej skłonny do przyjmowania pozytywnej nauki moralnej. Taka zatym dyscyplina słusznie stała się przedmiotem zarzutów i utyskiwań tak ze strony uczniów i rodziców jak i samych pedagogów—jak świadczą o tym artykuły i dzieła, mnożące się z każdym prawie dniem. Nic dziwnego też, że padają coraz drastyczniejsze słowa potępienia i protestu, że profesor Paweł *Foerster*, zasłużony pedagog niemiecki, określa szkołę dzisiejszą takiemi słowy: „*Szkoły nasze są przybytkami przymusu, tresury, nienaturalności.*

---

[1]) Por. op. cit. str. 217 i n. oraz dzieła o Pestal. str. 57 i n. i o Herbarcie str. 105.

Gdzie jednak nie panuje ani wolność, ani miłość, ani naturalność, tam nie może się również wytworzyć moralna dojrzałość". [1]) Dyscyplina nasza zatym gruntownej musi ulec zmianie, jeżeli ma się przyczynić do wykształcenia uczuć i woli uczniów, wyswobodzić ich duchowo i dać im niezależną osobowość. Poprawa jej nie może być nagłą, lecz stopniową, należy sobie utworzyć ideał i do niego zdążać, bo—jak słusznie zauważył *Spencer*—konserwatyzm człowieka jest dość silny, aby nie pozwolić na nagłe zmiany. [2])

Dyscyplina szkolna musi być tego rodzaju, aby przedewszystkim trafiała do serc i umysłów uczniów t. j. powodowała w nich zrozumienie i wyrozumiałość dla przepisów, a tym samym wywoływała posłuszeństwo wolne, dobrowolne, samoistne, „uduchowione"—jak je nazywa Foerster. Wszak *Ruskin* już gdzieś powiedział, że wolność jest na to potrzebna, ażeby posłuszeństwo było doskonałe, a *Carlyle* twierdził, że bunty wszelkie nie pochodzą stąd, że ludzie nie chcą słuchać, owszem *pragną* kierunku, rozkazu i posłuszeństwa, ale chcą słuchać jak *ludzie*, nie jak zwierzęta, chcą ulegać potędze moralnej. [3]) Chodzi zatym o stworzenie takiej potęgi moralnej, któraby działała na uczniów nie odpychająco lecz przyciągająco, suggestywnie w kierunku dobra i prawdy tak długo, póki ta suggestja nie stanie się ich drugą naturą, nie kiero-

---

[1]) Cyt. u. *Gurlitta:* op. cit. str. 176. Por. nadto *Münch*: op. cit. str. 96. U nas poruszył tę sprawę prof. *Jędrzejowski* w artykule „Szkoła a wychowanie" (Muzeum II, 1910, str. 262 i n.) oraz *Mączyński* w art. o gminach szkolnych (Muzeum II, 1911, str. 97 i n.).

[2]) Por. op. cit. str. 101.

[3]) Por. *Foerster:* Drogowskaz życia. (Warszawa 1911) str. 71.

waną zakazem „kryjącym—jak powiada *Sully*—niebezpieczeństwo odwrotnej suggestji“. [1])

Z chwilą gdy w pedagogice brak naczelnej zasady, t. j. wolności a miast niej istnieje niewola, przymus, gwałt duchowy, traci wychowanie swój specyficzny charakter. Pedagogika powinna iść śladem rozwoju duchowego ucznia, kontrolować go na każdym kroku, w każdej niemal chwili, starać się zawsze zaczepić o odpowiedni moment rozwojowy tak, aby przestała być dla niego czymś zewnętrznym a zdawała się wynikać z jego własnej jaźni. W ten sposób także uczeń przyzwyczai się do samokontroli i będzie wdzięczny wychowawcy za wskazanie mu tego lub owego braku, tej lub owej korzyści. Taka współpraca ucznia i nauczyciela zamienia się raczej w samowychowanie, które jako takie liczyć musi na najlepsze wyniki. Wszyscy psychologowie zwracają uwagę na to, że rozwój miłości do czynu i wzniosłego uczucia siły jest fazą w rozwoju dziecka, na którą zwłaszcza pedagog bacznie powinien zważać. Już *Locke* przecież zaznacza, że „wpuszczenie promyka samoistnej czynności w pracę szkolną jest najpewniejszym środkiem do zupełnego napięcia sił młodocianych“. [2]). Tyczy się to zresztą nie tylko najważniejszych momentów wychowawczych ale i najdrobniejszych, których znaczenie zwyczajnie lekceważymy, a które jak krople wody wydrążają najtwardszą opokę. „Młodzież musi się uczyć, być wierną w małym, inaczej trudno jej będzie później być wierną w wielkim“ — powiada *Münch*“. [3])

Wolne posłuszeństwo zatym — oto zasada nowej

---

[1]) *Sully:* Dusza dziecka str. 261.

[2]) Cyt. w *Sully:* Psychol. str. 346.

[3]) Op. cit. str. 35.

dyscypliny, nowego wychowania, które — jak widzieliśmy—nie zarzuca bynajmniej posłuszeństwa i rozkazywania, jak chcą niektórzy przesadni pedagodzy, ale podnosi je na wyższy stopień i stara się uczynić istotną niejako własnością jednostki wychowywanej. Wychodzi bowiem z założenia, że „nie bezmyślne posłuszeństwo, ślepa miłość, przygodna ofiara — lecz posłuszeństwo dobrowolne, miłość przewidująca, poświęcenie pełne ducha, dają początek wzniosłym czynom społecznym"! [1]) Takie wolne posłuszeństwo jest główną cechą środka wychowawczego, który zaczynają obecnie stosować, a jest nim samorząd szkolny, czyli t. zw. *gminy szkolne*, do których historji i znaczenia obecnie przejdziemy.

II. Gminy szkolne.

Samorząd szkolny, którego ojczyzną jest obfitująca w coraz to nowe doświadczenia pedagogiczne *Ameryka*, polega na zasadzie odpowiedzialności uczniów wobec siebie samych i przełożonych, wybranych z grona kolegów. Dyscyplina szkolna odwołuje się w tym wypadku do godności osobistej ucznia, która przez współpracę, rodzaj kooperacji wszystkich, wyraża się w tym, co Amerykanin nazywa „self-respect" (poszanowanie samego siebie). Samorząd taki z natury swej demokratyczny wyklucza tymsamym wszelki przymus z góry, narzucanie uczniom woli wychowawcy, którego osoba w miarę doskonalenia się systemu coraz bardziej powinna znikać i odgrywać tylko rolę bodźca zewnętrznego, spiritus movens oraz hamulca,

---

[1]) Foerster: *Drogowskaz* str. 11.

aby samorząd nie zmieniał się w absolutyzm, przekraczając naturalną swoją granicę. Uczniowie tedy, stojąc sami na straży karności, wytwarzają w klasie pewną opinję, zmuszającą nawet oporne jednostki do posłuszeństwa i do przystosowania się do żądań ogółu. Przekonać się wtedy łatwo, że słowa dyrektora szkoły w Worcester nie są przesadą, jeśli powiada: „Gdy nauczyciel (ka) w ciągu trzech tylko miesięcy przejmie się myślą, że dzieci mogą same zaprowadzić karność w klasie, zamiast żeby miały poddawać się karności przez niego wytworzonej, wówczas przekona się o dobroczynnych wynikach takiej myśli. Pozwólcie dzieciom być odpowiedzialnemi za swe postępowanie a natychmiast wejdą na właściwą drogę“. [1]) Pedagodzy amerykańscy jednogłośnie prawie wyrażają się z uznaniem o takiej reformie dyscypliny, która przewyższa wszelkie inne systemy stosowania przeróżnych kar, nie poprawiających wcale, lecz owszem deprawujących młode umysły.

System samoposzanowania uczniów i stanowienia o sobie samych ujęty w pewne ramy nazywamy *samorządem* lub autonomję szkolną. Organizacja ta jest nadzwyczaj prosta, choć na pozór wydaje się, jakoby wymagała jakiegoś ciężkiego aparatu administracyjnego. „*School-city*" (gmina szkolna), wprowadzona w Ameryce, znajduje coraz więcej naśladowców, a sięga swoim początkiem w daleką przeszłość, jak wykazuje historja pedagogiki. Już w XVI w. wprowadził rektor *Trotzendorf* w szkole swojej w Goldberg na Szlązku coś w rodzaju rzeczypospolitej rzymskiej, w której on sam był dictator perpetuus, a do pomocy dodani mu byli rozmaici urzędnicy (edylowie,

---

[1]) *Foerster:* Szk. i char. str. 140.

kwestorowie etc.) z pośród uczniów, którzy sami się rządzili. [1]). W Polsce zaś podobną próbę przeprowadził doskonale *Tadeusz Czacki* w Liceum Wołyńskim. [2]) W czasach najnowszych twórcą systemu „gmin szkolnych" stał się Mr. *Wilson Gill*, który pragnie nim przeciwdziałać zgubnym wpływom autokratycznego charakteru szkół. Chodzi mu o to, aby nauczyciel czy inny przełożony „z urzędu" przestał być autokratycznym urzędnikiem a stawał się prawdziwym kierownikiem i doradcą uczniów, wyższym od nich jedynie wykształceniem i doświadczeniem życiowym. Zwraca on słusznie uwagę na to, o czym wspomniałem już wyżej, że dopóki kto nie stanowi sam o prawie, dopóty to prawo jest dlań czymś obcym, nic go nie obchodzi, dopóty uważa je za wewnętrznego wroga.

„Skoro jednak— dodaje — cała klasa czynny bierze udział w utrzymaniu porządku i wymiarze sprawiedliwości, wówczas budzi się żywotny interes w kierunku poznania zasad prawa, i nauczyciel ma sposobność z powodu pojedyńczych funkcji, spełnianych przez uczniów w samorządzie szkolnym, wdrożyć w młode dusze poszanowanie i poczucie odpowiedzialności, niezbędne przy pełnieniu urzędów publicznych. „School-city" umożliwia szczepienie wśród uczniów lepszego, podnioślejszego ducha. Wraz z jej wprowadze-

---

[1]) Por. *Ziegler:* Geschichte der Pädagogik (München 1904) str. 91.

[2]) Por. Encykl. Wychowawczą III, str. 50. Nie to samo wprawdzie, ale coś podobnego krytykę nanczycieli przez uczniów, (np. odgrywanie sejmów przez uczniów) spotykamy w reformie szkolnictwa *Konarskiego*. (Por. Pilat. Literat. Polska. Tom IV, str. 36 oraz Encykl. Wych. VI, str. 279 i in.) Autonomję szkolną jako ważny czynnik wychowawczy poleca również *Trentowski* w swej „Chowannie" (§ 24).

niem znika, niby śnieg na słońcu, indywidualna i zorganizowana pospolitość, zarówno jak rządy gorszej mniejszości. Bez takiej nowej organizacji najlepsze żywioły w szkole nawet wówczas, gdy się znajdą w większości, nie są w możności znaleźć w sobie siły do oparcia się złym wpływom życia szkolnego“. Że taka organizacja jest wprost konieczna, uzasadnia słowami: „Nasze dzieci uczą się codziennie wielkich haseł wolności, a jednocześnie traktowane są w ten sposób, że tak muszą postępować i myśleć, jak poddani tyrana. *W każdej niemal szkole płynie podziemny prąd tajnego buntu.* Demoralizujące przyzwyczajenia i spaczenie charakteru, nabyte przez długie lata takiej zewnętrznej podległości, są tak silne, że tylko niewielu w późniejszym życiu zdoła ich się pozbyć“. [1])

Jest rzeczą zupełnie obojętną—według mego zdania—czy samorząd będzie zastosowany (zwłaszcza na początku) w całej pełni czy też częściowo, zależnie od jakości uczniów. W Toledo np. (Ohio) w szkole „Lagrange city“ uczniowie nie posiadają *zupełnej* autonomji, lecz dopuszczeni są tylko do współrządów razem z nauczycielami, którzy sądzą, że uczniowie do samoistnych rządów jeszcze nie dorośli. Uczniowie wybierają sobie tam pewnych urzędników (np. skarbnika, majora, inspektora zdrowia i t. d.), a ci konferują i znoszą się z nauczycielami i dyrektorem szkoły, który przy ich pomocy *rządzi*, zasięgając zawsze ich opinji, jako przedstawicieli uczniów, których przecież rządy się tyczą. I w tym wypadku nauczyciele wyrażają się z całym uznaniem o swoich uczniach, którzy nakłaniani i dozorowani przez kolegów, uwa-

---

[1]) *Foerster:* Szk. i char. str. 147 i n.

żają za punkt honoru nie dawać szkole sposobności do wkraczania w ich życie. Oprócz tego istnieją w Ameryce t. zw. *„Szkoły państwa“*, urządzone na wzór państwowy z nader skomplikowaną organizacją i administracją. W rękach uczniów spoczywa wszystko, także i sądownictwo bardzo ściśle i surowo przeprowadzane. Mimo to jednak szkoły te rozwijają się ku zupełnemu zadowoleniu nauczycieli i społeczeństwa.

Nieco odmienne próby samorządu podjęto w *Szwajcarji*. Wedle referatu pewnego nauczyciela z Toggenburga polegają one na współpracy wszystkich nauczycieli z uczniami, przyczym nie chodzi o jakieś systematyczne, biurokratyczne urządzenia (np. urzędy, sądy etc.), jak w gminach szkolnych angielskich, lecz o swobodne pogadanki i wspólne narady nad rozmaitemi kwestjami, tyczącemi się klasy czy całej szkoły, skrupulatnie zresztą protokółowanemi. W ten sposób wychowują się uczniowie „do samodzielności i życia praktycznego“. Urządzenia te stopniowo się rozszerzają, obejmują coraz więcej i bardziej skomplikowane sprawy wychowania a inspektorowie tamtejsi wyrażają się o nich z największym uznaniem. [1])

W *Niemczech* propagatorami tego ruchu są między innemi znany pedagog *Matthias* i *Heckmann* w Elberfeldzie, który sam taką szkołę założył i dla której ma jedynie słowa największej pochwały. Pomijając jednak owe całkowite próby „gminy szkolnej“ w Niemczech, zaznaczyć należy, że już przedtym objawił się tam ruch za zwiększeniem swobody uczniów, za którą np. przemawia także *Münch* w stosunku zwłaszcza do uczniów klas wyższych, „którzy potrzebują bezwarunkowo pewnej miary wolności, jeżeli ich wy-

---

[1]) Por. *Foerster*. c. l. str. 153 i n.

kształcenie charakteru nie ma już w początkach być narażone na niebezpieczeństwo". [2]) Wyrazem tego żądania jest zwyczaj, wprowadzony w niektórych gimnazjach niemieckich, że niektóre czynności klasowe, zwłaszcza higjeniczne (otwieranie okien, etc.) spełniają sami uczniowie i to z pedantyczną troskliwością i skrupulatnością. W jednym z gimnazjów „wzorowych" we Frankfurcie zorganizowano w podobny sposób samonadzór. Klasa każda wybiera „najstarszego klasy" a „najstarszy" Primy jest „nadprefektem" całego zakładu. Każdy z uczniów Primy nadzoruje jedną z klas niższych, sprowadza ją na podwórze, czuwa nad czystością podwórza, odprowadza klasę na górę i t. d. Wszelkie czynności klasowe załatwia tenże samonadzór". [2])

W końcu wspomnieć muszę, że próby z „gminami szkolnemi" poczyniono też w szkołach austryjackich, niemieckich i *polskich*, o których dokładnie zdaję sprawę w trzeciej części pracy niniejszej, opierając się na dokładniejszym materjale statystycznym i własnych doświadczeniach. Zanim jednak przejdę do tej części, wyłuszczyć muszę bliżej korzyści, jakie według mego zdania dać mogą urządzenia podobne.

Szkoła—powiada jeden z współczesnych pedagogów polskich—musi być ogniskiem życia duchowego młodzieży, ogniskiem, w którym młodzież może i powinna znaleźć wszystko, co do ukształcenia jej umysłu i charakteru jest potrzebne i konieczne, a *A. Szycówna*, rozważając istotę wychowania charakteru i uczuć, przemawia za stopniowym zwiększaniem swobody, gdyż

---

[1]) Op. cit. str. 98. Por. także *Spencer:* op. cit. str. 6 i 126.
[2]) Por. art. *Dr. Cygi*: „Szkoły średnie niemieckie i francuskie" w „Muzeum" II, 1911 str. 14 i 17.

„takie stopniowe zwiększanie swobody ucznia, coraz większe poleganie na jego rozsądku, poszanowanie jego popędów indywidualnych, o ile te nie szkodzą innym, pobudzanie do pewnej samodzielności, inicjatywy, da przedewszystkim tę korzyści, że nauczyciele lepiej poznają swych uczniów i łatwiej zyskają ich zaufanie, a tym samym stanowczo większy wpływ moralny wywierać na nich będą niż tam, gdzie cała ich rola polega na pilnowaniu, aby żaden z drobiazgowych przepisów regulaminu nie był przekroczony; uczniowie zaprawieni już w szkole do pewnej samodzielności, większą dają rękojmię, że w życiu późniejszym będą umieli sobie poradzić“. [1])

Na tym tedy stojąc stanowisku, odwoływać się będziemy przedewszystkim do godności samych uczniów — i to w każdej sprawie, przez co zyskamy nie tylko na czasie lecz i na intensywności poprawy, która obecnie przeważnie jest illuzoryczną. Poszanowanie godności własnej jest ciągłym hasłem etycznym, jakiego się domagamy od ludzkości, od charakteru, od człowieka. Jakże zatym wszczepiać je w młode dusze, gdy sami jej nie szanujemy i narażamy się na słuszne często zarzuty i krytykę ze strony uczniów? Poszanowanie zaś własnej godności wzmoże się w miarę coraz większej wolności uczniów w rozstrzyganiu i stanowieniu o sobie samych, w ramach możliwości naturalnie i istniejących ogólnych, *zasadniczych* przepisów. Idźmy jednak dalej. Czyż nie jest życzeniem każdego z nas, zdobyć sobie miłość i zaufanie wychowanków? Bez wątpienia, a to w tym celu, aby przez zaufanie zdobyte i utrwalone trafić do serc powierzonych nam jednostek i uszlachetnić je. Czyż

---

[1]) *Sprawy* szk. i t. d. str. 11 i 22.

każdy z nas nie wie, że wobec istniejącej przestarzałej dyscypliny zaufanie uczniów jest nader cennym lecz nie mniej rzadkim objawem? Uczeń widzi w nauczycielu przełożonego, sędziego, krytyka, wszystko, tylko nie opiekuna i przyjaciela, przed którym mógłby do tego lub owego błędu się przyznać i starać się pod jego życzliwym okiem zło naprawić. Prawda, że tu wiele zależy także od autorytetu nauczyciela, ale do tego autorytetu mógłby dojść każdy z nas, gdyby stosował w pedagogice system zachęty, pracy, a nie system groźby i kar — lub co gorsza—niekiedy system nieparlamentarnych epitetów.

To wszystko daje się najłatwiej zrealizować w systemie „gminnym“, w którym profesor ma najobszerniejsze pole do obserwacji i wkraczania doradczego, opiekuńczego a nie „urzędowego“. Uczniowie zaś mają tu najlepsze pole poznania i przejmowania się zasadami słuszności i sprawiedliwości, prawdy wobec siebie i innych, czego nie widzą dziś w stosunku nauczycieli do nich. Nie trzeba chyba udowadniać, jak ważnym jest takie poczucie sprawiedliwości i słuszności dla przyszłych obywateli, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, do których odnieść można słowa wielkiego pedagoga epoki Odrodzenia *Wiktora da Feltre*: „Czasy nasze potrzebują przedewszystkim ludzi, w których odwieczne zasady prawdy i sprawiedliwości są niewzruszone jak granit“! [1])

Samorząd gminny uczniów uważam wogóle za bardzo ważny czynnik w wychowaniu i kształceniu uczuć t. zw. społecznych, nader ważnych w pożyciu ludzi ze sobą. Słusznie też powiada *Foerster*: „Tam,

---

[1]) *Foerster;* Drogowsk. str. 54.

gdzie walka o byt wiedzie się zbiorowo, tam i zbiorowe uczucia, zapomocą ciągle okazywanej solidarności i pomocy, powinny się coraz więcej rozwijać". [1]) Do uczuć tych należy przedewszystkim *współczucie.* Gdzież ono może się lepiej rozwinąć i odpowiednie przybrać formy, jak nie w organizacji, w której uczniowie znają doskonale słabostki i stosunki swych kolegów, o których nauczyciel często pojęcia mieć nie może, a które przy osądzaniu wykroczeń bezwarunkowo należy brać w rachubę. Każdy moment zresztą daje mnóstwo sposobności wykształcenia tego uczucia, przyczym jednak system organizacji czuwa nad tym, aby uczucia tego nie nadużywać dla celów nieetycznych i nieszlachetnych. Z tym współczuciem związany jest dalej cały kompleks uczuć t. zw. moralnych, które objawiają się w zewnętrznym postępowaniu uczniów wobec siebie i innych, jak uczucie moralnego zobowiązania, poszanowanie woli drugich, poszanowanie prawa moralnego i t. p. Słusznie twierdzi *Sully*, że „to uczucie rozwinąć się może tylko w cywilizowanym społeczeństwie i to równocześnie z rozwojem współczucia". [2]) Uczuciowość wogóle jest nader ważnym czynnikiem w rozwoju charakteru, albowiem— według *Milla*—„natężona uczuciowość jest narzędziem i warunkiem, pozwalającym nam sprawować potężną władzę nad sobą, ale do tego musi ona być uprawianą. Po takim przygotowaniu tworzy ona już nie tylko bohaterów pierwszego popędu, ale bohaterów woli, władnącej sobą. Dzieje i doświadczenie wykazują, że charaktery najbardziej namiętne odznaczają się największą stałością i nieugiętością poczucia obo-

---

[1]) Drogow. str. 11.
[2]) Psychol. str. 354 i 377.

wiązku, gdy namiętność ich skierowana zostanie w tym duchu". [1])

Niemniej także problemat kształcenia *woli* znajduje do pewnego stopnia rozwiązanie (choć nie całkowite) w „gminie szkolnej". Już *Payot* zwraca uwagę na to, że nauczanie w szkołach średnich wskutek różnorodności materjału nauki zdąża do wytworzenia z ucznia „rozprószeńca", zmierza do zabicia w nim wszelkiego ducha początkowania, wszelkiej nawet chętki sumienności". A chociaż twierdzenie to nie jest pozbawione przesady, to jednak Payot ma o tyle rację, że uczeń, rozpraszając się wskutek różnorodności materjału naukowego staje się w końcu jednostką bierną zamiast czynną, co naturalnie wpływa tylko na osłabienie jego woli. Za antydotum takiej zbytniej intellektualizacji uważam działalność praktyczną ucznia w szkole, dla której odpowiednim polem jest właśnie organizacja „gminy szkolnej". W ten sposób kształcić się będzie jego wola nie tylko o tyle, o ile ona jest potrzebną dla umysłu, dla „umeblowania inteligencji", lecz w stopniu znacznie wyższym ku pożytkowi przyszłego obywatela i jednostki społecznej. O nadużyciach woli w takim systemie prawie niema mowy, doświadczenie bowiem praktyczne i praktyczne stosunki między kolegami najlepiej regulują funkcje woli, zostawiając jej zresztą możliwą swobodę w granicach, ustanowionych dla dobra gminy przepisów. Moc przyzwyczajenia i ciągłego działania wytworzy z czasem to, co Herbart nazywa „pamięcią woli". Wola zaczyna się poddawać rozsądkowi i z tego punktu widzenia oceniać różne wartości, których ocena z góry nie zawsze zadawalnia i odpowiada młodym umysłom. Wytwarza się przez

---

[1]) Cyt. u *Payota* op. cit. str. 52.

to i wyrabia praktyczna siła sądzenia, konsekwencja, stanowczość daleka od uporu, panowanie nad sobą, okazujące się w „rozwoju rozsądnych motywów jako zasad ograniczających i regulujących“, panowanie nad skłonnościami i namiętnościami, krótko, rozwija się osobowość, charakter, który w miarę doskonalenia się stara się wszystkie swe cele podciągnąć pod jedno ogólne pojęcie dobra“. [1])

Oprócz tego zasadniczego znaczenia, pożycie „gminne“ uczniów ułatwia—do pewnego przynajmniej stopnia—rozwiązanie całego szeregu kwestji, związazanych ze szkolnictwem, które ciągle jeszcze wiszą w powietrzu, ciążąc nad nauczycielstwem jak zmora. Wyszczególnię tylko najważniejsze i to te, dla których „gmina szkolna“ przedstawiać może pewne korzyści. Należą do nich przedewszystkim *samowychowanie* i *samowykształcenie* uczniów. W odniesieniu do pierwszego wykazałem już wyżej, że wszelkie formułki i przepisy wychowawcze narzucane uczniom z zewnątrz natrafiają z natury rzeczy na niedowiarstwo i opozycję? Rzecz inna, że uczniowie w pożyciu gminnym muszą w krótkim czasie dojść do przekonania, że bardzo wiele z lekceważonych dotąd przepisów jest koniecznych do utrzymania ładu i porządku. Wtedy te przepisy są wypływem własnej ich chęci i woli, wtedy swobodnie i dobrowolnie poddadzą się im i słuchać ich będą. Posłuszeństwo takie jest właśnie „posłuszeństwem uduchowionym“, jakiego żąda Foerster. Ale samowychowywanie uczniów, rządzących się w gminie, sięga jeszcze dalej. Będzie ono miało na celu wykształcenie się w tym kierunku, na jaki obecnie mimo najlepszych chęci zbyt wiele uwagi

---

[1]) Por. *Sully*: Psych. etc. str. 417 i 424.

zwracać nie możemy. A więc chodzić tu będzie o ćwiczenie się w wytrwałości, samodzielności i o zaniechanie wszelkiej połowiczności, szkodzącej organizmowi społecznemu „gminy“, której wykładnikiem jest każdy z jej członków. Dalszym ważnym czynnikiem odpowiedniego pożycia społecznego w gminie jest punktualność, której, niestety, tak brak naszej młodzieży a którą nabędzie tutaj niepostrzeżenie tak, iż stanie się ona drugą jej naturą. Wszelkie zaś takie wady jak upór, krnąbrność i t. p. muszą odpaść właśnie gwoli tendencji takiego samorządu. Zamiast nich wystąpią rozwaga, powaga, milczenie, posłuch i chęć do pracy, obowiązkowość i ofiarność dla wspólnego dobra, co jako wynik da zamiast bezsilności — siłę woli, zamiast nieprzyjaźni — miłość, zamiast rozluźnienia—karność ducha i charakteru. Podstawą zaś takiego rozwoju być musi samopoznanie, zasadniczy warunek rozwoju duchowego i kształcenia osobowości. Takie samowychowywanie właśnie prowadzi do „opierania się z konsekwentną czujnością pańszczyźnie społecznej, dobrowolnemu popędowi stadowemu, w który się tak łatwo wpada z braku należytej kultury ducha“. [1])

W stosunku do *samowykształcenia* uczniów zauważyć można, że t. zw. „kółka naukowe“ wyrastają po zakładach jak grzyby po deszczu, dokumentując swoim powstaniem niezbicie naglącą potrzebę większego i innego wykształcenia niż to, które daje i dać może szkoła. Znaczenie tych kółek odpowiednio organizowanych polega nie tylko na wychowawczym ich wpływie, stwierdzonym jednomyślnie prawie przez

---

[1]) *Foerster*: Drogow. str. 53.

pedagogów, zwłaszcza nieco postępowszych [1]), lecz nadto i w tym, że w nich uczniowie mogą dowoli oddawać się zajęciom, odpowiadającym ściśle ich potrzebom indywidualnym.

Otóż utrzymanie i organizowanie takich kółek przez samą gminę uważam za rzecz nader racjonalną i jedynie uczciwą. Wiadomo przecież, co zresztą każdy pedagog bezstronny z własnego może stwierdzić doświadczenia, że często takie kółka zawiązują się i wiodą suchotniczy żywot z inicjatywy profesora czy dyrektora i jedynie później z obawy przed nim kółko formalnie się nie rozwiązuje. Z chwilą jednak, gdy przechodzi w ręce „gminy“, odpada wszelki nawet pozorny przymus tymbardziej, gdy przyznamy członkom jej niewinne prawo wybierania sobie „kuratorów“ tych kółek. W ten sposób uszanowana wolność inicjatywy i swoboda pracy wydać musi jak najkorzystniejsze plony.

Z innych spraw wychowania szkolnego wyróżnić należy sprawę *alkoholizmu* i *nikotynizmu*, obejmujących coraz dalsze sfery uczniowskie i zataczających coraz szersze kręgi. Napróżno walczy się z niemi stosami rozporządzeń i mnóstwem kar, napróżno wzywa się do pomocy instytucje pozaszkolne i rodzicielskie. Wszystkie zabiegi okazują się pracą syzyfową, brak bowiem dobrej woli i zrozumienia u podstaw, t. j. w samej młodzieży. Zrozumienia tego nie nabierze ona ani z odczytów, ani z referatów drukowanych czy wygłaszanych, a tym mniej z przepisów i kar, które dotykają jednych, a omijają stu innych. Dopóki ruch absty-

---

[1]) Por. *Sprawozdanie* z III konfer. dyrektorów szkół średn. galic. (Lwów 1909) str. 22—46.

nencki nie wyjdzie samorzutnie złona samej młodzieży, dopóty o walce owocodajnej mowy być nie może. A prąd taki powstać może jedynie wśród młodzieży, wychowywanej w wolności i słońcu życzliwości nauczycielskiej, która wreszcie *sama* dojdzie do zrozumienia ważności sprawy i sama walkę podejmie. Praca cicha i spokojna wśród kolegów, bez przymusu i kar, bez denuncjacji i obawy przed karą musi bezwarunkowo odpowiedni wywrzeć skutek na tępienie zła, w czasie może dłuższy ale za to w sposób radykalniejszy. Jednym z środków pracy mogą być swobodne pogadanki na temat szkodliwości alkoholu czy nikotyny między nauczycielem a uczniami albo też samemi uczniami. Pogadanki te ułatwiają wielce uświadamianie uczniów, jak poświadcza np. jedna z nauczycielek z Toledo (Ohio), która co miesiąc omawiała z uczniami inny temat jak oto: ochędóstwo, prawdomówność, szacunek i t. p. [1]) Z własnej praktyki mogę poświadczyć korzyści takich pogadanek, które *sam* miałem np. na temat samobójstwa (przy sposobności lektury Wertera) albo kolega mój na temat sprawiedliwości wogóle, a w szkole w szczególności (przy sposobności lektury Fedona).

W dalszym ciągu może „gmina szkolna" oddać pewne usługi w t. zw. kwestji *seksualnej* i związanej z nią ściśle walce z *pornografją*. Jakkolwiek się zapatrujemy na sprawę uświadamiania płciowego w szkole, na to jednak godzimy się wszyscy, że właśnie ona wymaga jak największego taktu i ogromnej ostrożno-

---

[1]) Por. *Foerster*: Szk. i char. str. 54.

ści z jednej strony, a znacznego zaufania uczniów do wychowawcy z drugiej strony. Nadto każdy z nas, największy nawet zwolennik uświadamiania seksualnego czuje, że *nie zawsze* można o tym mówić i nie wobec *wszystkich* uczniów, z których często znaczna część nie dorosła do poważnego traktowania sprawy. Ta obawa znika według mnie w „gminie“, gdzie rolę pośredników obejmują właściwie sami koledzy, którzy trafiają wzajemnie do siebie, znając swoje stosunki i stosuneczki doskonale. Praca nauczyciela w tym kierunku ułatwiona będzie o tyle, że skierowana będzie tylko do grona *najpoważniejszych* członków gminy a ich obowiązkiem będzie w odpowiedni sposób wpływać na innych umaralniająco. Zdaję sobie w zupełności sprawę z tego, że i „gmina“ nie rozwiązuje jeszcze tego nader trudnego problematu, ale wierzę, że ona rozwiązanie jego ułatwia i upraszcza. W wyższym stopniu odnieść to należy do pornografji, która podsycana przez nieuczciwe i żądne zysku elementy społeczne grasuje wśród młodzieży, niszcząc ją fizycznie i duchowo. Tam, dokąd nie sięga ani oko, ani ręka nauczyciela, sięgnie dłoń koleżeństwa i życzliwa, tu, gdzie *żadne* przepisy nie pomogą, pomoże wiele uświadomienie wzajemne i poczucie ambicji, aby wszyscy członkowie gminy stanęli na jak najwyższym stopniu rozwoju i doskonałości moralnej.

Jak każda nowość, tak i ta doczekała się opozycji i przeciwników, zwłaszcza wśród pedagogów starszej daty, którzy nie tają swych obaw, że urządzanie „gmin szkolnych“ prowadzi wprost do *rozluźnienia* dyscypliny. Daleki jestem od tego, aby wobec nielicznych jeszcze prób dotychczasowych u nas, wypowiedzieć kategoryczny sąd za lub przeciw, sądzę

jednak, że przy dobrej woli wychowawców i odpowiedniej ostrożności w prowadzeniu i przeprowadzeniu tej reformy przyszłość okaże jej zbawienne skutki. Z krytyk, które wymierzono przeciw „gminie“ szkolnej, uważam za najważniejszy, bo typowy, artykuł prof. *Klatta* z Berlina p. t. „*Gmina szkolna a dyscyplina szkolna*“ umieszczony w Neue Jahrbücher für das klassische Altertum etc. (1910 cz. II str. 121 i n.). Typowym nazwałem ten artykuł dlatego, że autorem jego jest pedagog stary, „rutynowany“, konserwatywny, który przeciw „gminie“ nie przytacza właściwie *żadnego* konkretnego argumentu, zbywając ją przeważnie ironją pod adresem „młodych reformatorów“. Według niego dzieje się teraz w szkołach wcale dobrze, uczniowie powinni *z domu rodzicielskiego wynieść poszanowanie praw szkolnych*, którym powinni się poddać „*poprostu dlatego, że są prawami i że ucieleśniają się w mężach, którzy przewyższają ich wiedzę, wiekiem i moralnym wzorem*“. (Podkreślenia autora!) Zresztą wszystko to uważa za „zabawę“, na którą nauczyciele nie mają czasu. Wprowadzenie „gminy“ uważa jedynie za możliwe w internatach (np. w Wickersdorf w Turyngji) lecz nie w zakładach publicznych. Zapewne, że pod tym względem ma słuszność, nie mniej uzasadnione są jego wątpliwości co do rozstrzygania spraw między nauczycielami a uczniami, z tego wszystkiego jednak wynika tylko tyle, że są pewne trudności, które usunąć się dadzą, zasadniczo jednak „gminy“ szkolne nie tylko nie są „niebezpieczne“ dla dyscypliny szkolnej, lecz — jak starałem się wykazać wyżej — tyle mogą przynieść korzyści, że choćby dla nich samych warto intensywnie podjąć próby. Nie chodzi o niewolnicze przeszczepienie instytucji obcych do naszych szkół, lecz o rozsądne i odpowied-

nie korzystanie z tego, co gdzieindziej realne przybiera kształty.

W końcu postaram się z już przeprowadzonych prób wyciągnąć pewne wnioski, jako praktyczne wskazówki dla tych, którzy zechcą rozpoczęte dzieło poprowadzić dalej.

(Dok. nast.).

Dr. M. Bienenstock.

Stryj.

Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshafta

przez

Władysława Kociejowskiego.

W książce „Rukowodstwo po fiziczeskomu obrazowaniju dietiej szkolnago wozrasta“ autor „Anatomji teoretycznej“ wyłożył ogólne zasady kształcenia fizycznego, które wyprowadził z praw anatomji i psychofizjologji. Zasady te, stosowane przez samego Leshafta i jego uczni na lekcjach gimnastyki w salach laboratorjum biologicznego w Petersburgu, gdzie mieściła się jego wolna szkoła wyższa, a potym na wieczorowych kursach przyrodniczych, a także na licznych placach gier, organizowanych przez petersburskie Towarzystwo popierania rozwoju fizycznego, wytworzyły pewną rutynę, która ustaliła się w praktyce pedagogicznej szkoły Leshaftowskiej pod nazwą systemu Leshafta. Dotąd w dziedzinie wychowania fizycznego panuje chaos i nieuctwo; wobec tego tym większe znaczenie ma podobna próba naukowego ujęcia kwestji wykształcenia fizycznego.

Artykuł niniejszy jest streszczeniem zasadniczej części wyżej wymienionego dzieła.

W przedmowie do wydania pierwszego Leshaft nazywa swą pracę pierwszą próbą postawienia tego działu pedagogiki na gruncie antropologji. „Zadaniem

tego dzieła—mówi autor—jest rozwijanie w dziecku miłości do pracy, wskazanie sposobu, w jaki można przygotować człowieka do wykonywania wszelkiej pracy elementarnej, fizycznej przez wyłożenie mu lub przeczytanie jej opisu, nie zaś drogą naśladownictwa, oraz pragnienie choćby w pewnym tylko stopniu usunięcia bezładu, jaki panuje w tej dziedzinie wychowania".

Celem wykształcenia fizycznego jest: nauczyć człowieka organizowania swych czynności, poddawania ich rozkazom intellektu; nauczyć, jak przystępować z pełnym uświadomieniem do sprawdzania własnych myśli w czynie, do realizowania swych myśli—do każdej pracy wychowawczej. Samodzielność w działaniu rozwija się wtedy tylko, kiedy myśl poprzedza i kieruje działaniem; tylko przy samodzielnym działaniu rozwija się i ustala charakter. Naśladownictwo i poddawanie wyłączają samodzielność w działaniu. Dlatego z lekcji gimnastyki Leshafta usunięto pokazywanie i komendę; zastępują je opis i wyjaśnienie.

„Obserwując człowieka—pisze Leshaft—możemy przekonać się, że rozwój jego w całości polega na świadomym rozczłonkowywaniu odbieranych wrażeń i wywoływanych przez nie czynności, i na porównywaniu ich między sobą. Dzięki pierwszemu człowiek zaznajamia się ze światem otaczającym i z istniejącemi w jego organizmie ruchami, innemi słowy, nabiera wiedzy i zaznajamia się ze sposobami. Wiedzę tę i sposoby człowiek może odtworzyć tylko w tej formie, w jakiej je przyswoił; twórcze przeobrażenie ich nie może być uskutecznione przy samym pobieraniu.

Za pomocą drugiego sposobu uczy się oceniać swe wyobrażenie, bo ocena możliwą jest tylko na zasadzie porównania. W organizmie człowieka rozróżniamy narządy życia roślinnego i narządy sił aktyw-

nych. Pierwsze, w głównych swych częściach, są nieparzyste, jak to już zauważył Bichat; mają one znaczenie wyłącznie ekonomiczne i funkcjom ich towarzyszą czucia mało zróżniczkowane.

Wszystkie narządy sił aktywnych są parzyste; tutaj rozróżniamy: narządy sił mięśniowych i umysłowych.

Prawa dynamiczne, będące podstawą ich czynności, są dla nich wspólne; jak jedne tak i drugie mogą rozwinąć swą czynność tylko odpowiednio do sił, działających na nie z zewnątrz. Dla mięśni będzie to opór gruntu, bez którego żadna praca mięśniowa nie jest możliwa, a dla narządów czynności świadomej takież znaczenie mają pobudzenia zewnętrzne, wywołujące wrażenia, bez których niemożliwą byłaby czynność tych narządów. Aktywne siły, rozwijane jak w pierwszych tak i w drugich, odpowiadają oporowi lub pobudzającemu działaniu sił, działających z zewnątrz, przy tym siła i opór zawsze powinny być równe. Zatym, im więcej wrażeń stopniowo i konsekwentnie zwiększanych otrzymano z zewnątrz i im większy opór zewnętrzny, tym większą jest możliwość rozwinięcia sił aktywnych, jak umysłowych tak i fizycznych". „Stosunki anatomiczne w systemie nerwowym—(połączenia kojarzeniowe między ośrodkami parzystych narządów funkcji świadomej i połączenie ich z aparatami odbiorczemi (zmysłami) i odtwarzającemi (mięśniami) pozwalają na ścisłe porównywanie wrażeń i ocenę stopnia i jakości pobieranych wrażeń i wykonywanych czynności.

Typowe obrazy i pojęcia, budowane na zasadzie wspólnych cech, po sprawdzeniu, nabierają znaczenia prawd. Przez obserwację rozczłonkowujemy otrzymywane wrażenia, a przez porównywanie obserwacji wytwarzamy doświadczenie.

Wszelkie sprawdzanie osiąga się działaniem, które jest tym dokładniejsze, im więcej izolowane (zróżniczkowane) są ruchy, z im większą świadomością określa się przez porównanie stopień, jakość i czas trwania wykonywanej pracy. Praca umysłowa, nie sprawdzona działaniem, nie jest w stanie współdziałać takiemu zrozumieniu związku przyczynowego, poznawanych zjawisk, nie może wyświetlić należycie praw, będących podstawą tych zjawisk. Bez takiego realnego sprawdzianu niemożebnym jest zastosowanie ogólnych założeń i prawd do wyjaśnienia poszczególnych wypadków, ani też twórcze przeobrażanie czynności".

W kształceniu fizycznym i umysłowym mają zastosowanie prawo ewolucji Lamarka (stopniowania i konsekwentnej ciągłości i prawo harmonji Bichet'a.

1. Wszelka czynność powinna wzmagać się stopniowo i konsekwentnie przez równomierne postępowanie podrażnienia, czym osiąga się rozwój anatomiczny części czynnych.

2. Rozwój wszystkich części powinien być harmonijny; przy tym tylko warunku możliwe jest wykonywanie maximum pracy przy minimum rozchodu materji i energji.

Ćwiczenia konsekwentnie i wytrwale prowadzone powinny nauczyć wydzielania ruchów, porównywania, co potrzebnym jest dla szybkiego i dokładnego przystosowywania się do oporu zewnętrznego w celu pokonania go z najmniejszą stratą siły i czasu czyli do działania celowego i oszczędnego. Celowość i oszczędność w działaniu stanowią o estetyce ruchu. Zadaniem więc kształcenia fizycznego jest: „nauczyć izolować oddzielne ruchy, porównywać je ze sobą, świadomie kierować niemi i przystosowywać do przeszkód, dla pokonania ich z jak naj-

większą zręcznością i stanowczością; t. j. przyzwyczaić z najmniejszym trudem i w najkrótszym czasie do wykonywania największej pracy fizycznej, czyli do działania eleganckiego i energicznego". Cel ten osiąga się przez odpowiednie ćwiczenie. Ćwiczenie gimnastyczne powinno jednak nie tylko wyrobić umiejętność izolowania ruchów i panowania nad niemi, ale też wzmacniać cały aparat ruchowy, zaprawić do działania wytrwałego i szybkiego, i z energją stopniowo wzrastającą, wreszcie, co jest także rzeczą pierwszorzędnej wagi, nauczyć twardo umocowywać części ciała poniżej miejsca ruchu.

Dziecko w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze w stanie wykonywać wielu poruszeń elementarnych, które są możliwe do wykonania. Zwykle udają mu się tylko grubsze poruszania, jak zginanie i rozginanie, odprowadzanie i przyprowadzanie. Skręty i ruchy kołowe wykonywa się za pomocą mniejszej ilości grup mięśniowych i dla tego wymagają większego napięcia, a szczególnie większej umiejętności umacniania części, między gruntem i miejscem ruchomym. Szczególnie słabo rozwinięte są ruchy między kręgami. Rzadko też które z dzieci potrafi wykonać skręt w kolanie i w stawie golenio-stopowym. Ćwiczenie powinno wyrobić te ruchy; nauczyć je izolować i zupełnie swobodnie wykonywać. Zwiększać energję działania mięśnia można dwojakim sposobem: zwiększając opór zewnętrzny, czyli *mechaniczny*, lub zwiększając napięcie skurczu mięśniowego przez pobudzenie wewnętrzne bez zwiększenia oporu z zewnątrz, przy czym także zwiększa się wymiana materji i energji; jest to jak gdyby zwiększaniem wewnętrznego *chemicznego* oporu dla mięśnia. Pierwsze odpowiada normalnym warunkom działania mięśni silnych (zginanie), drugie—szybko działających mięśni zręcznych (skręty, ruchy kołowe). Ćwi-

czenie powinno przyzwyczaić do umacniania części niżej miejsca ruchu, zwiększajac tym i utrwalając oparcie, od czego zależy większa lub mniejsza możność rozwinięcia siły na zewnątrz i większa lub mniejsza dokładność i subtelność wykonywanych poruszeń. (Bezpośredni wynik z praw dynamiki o działaniu i przeciwdziałaniu). Dla tego to tak trudną jest rzeczą dla początkującego wykonać ruch między kręgami, że nie przyzwyczaił się umacniać miednicy na nogach. Wszelkie działanie, wymagające siły i zręczności, wymaga mocnego ustawienia części kośćca, ponad któremi ruch wykonywa się. Dla tego wszelkie podpory sztuczne, używane w gimnastyce szwedzkiej, drabinki, szpalery i t. p. są szkodliwe. Dostarczają one oparcia sztucznego, z którego pomocą ruch części ciała może odbywać się bez odpowiedniego napięcia mięśni w niżej położonych częściach i nie wytwarza się odpowiednia koordynacja między ruchem jednej części, a napięciem mięśni w częściach służących dla ruchomej za podstawę.

Kiedy wyuczono już ruchów prostych, trzeba je zacząć urozmaicać, łączyć w grupy, lub jednocześnie wykonywając różne ruchy w odpowiednich kończynach. Kombinacje te można urozmaicać bez końca, zmieniając przy tym opór, napięcie i szybkość. Trzeba przytym pamiętać, że siła mięśnia może być doprowadzona do maximum tylko przy pewnym odpowiednim dla danego mięśnia stopniu obciążenia. Obciążać można: ciężarem własnego ciała, oporem innej osoby i różnemi ciężarkami (hantle, laski, przybory do rzucania). Pierwsze powinno mieć zastosowanie tylko przy ćwiczeniu dolnych kończyn (wspinanie się na ,palcach, przysiadywanie i skakanie). Ćwiczenia kończyn górnych z oparciem na dłoniach i unoszeniem na rękach ciężaru ciała (ćwiczenia na drągu poprzecznym,

kołach i aparatach do łażenia) wymagają od mięśni rąk wielkiego naprężenia); płaszczyzna oparcia przy tym jest bardzo mała a zużycie sił wielkie. Ćwiczenia te rozwijają siłę z uszczerbkiem zręczności i szybkości—cech najodpowiedniejszych dla czynności kończyn górnych. Mięśnie rąk, zależnie od ich budowy anatomicznej i położenia względem stawów, najlepiej mogą działać przy górnym oparciu, jak to mamy np. przy rzucaniu. Ręce są przystosowane do zręcznych i silnych ruchów. Dolne kończyny, przeciwnie, przystosowane są do ruchów silnych, mięśnie ich działają z mniejszym naprężeniem i nie tak prędko męczą się. Odpowiednio do tego trzeba dobierać ćwiczenia dla kończyn górnych i dolnych. Dla górnych najodpowiedniejszym ćwiczeniem będą ćwiczenia z górnym (centralnym) oparciem ćwiczenia zręcznościowe (rzucanie, fechtunek), a dla dolnych ćwiczenia, wymagające siły (bieg, skakanie). Zasady tej trzymano się w starożytnej Grecji, gdzie nigdy nie używano żadnych przyrządów gimnastycznych w rodzaju niemieckich lub szwedzkich, a tam wszak wysoko stała nauka panowania nad swemi ruchami, jak można o tym sądzić z pozostałych pomników sztuki greckiej.

Ćwiczenia z ciężarkami posiadają tę zaletę, że przy nich łatwo jest stopniować zwiększanie oporu mechanicznego przez powiększanie wagi ciężarków.

Wyżej wymienione ćwiczenia nie wyczerpują jednak programu kształcenia fizycznego. Nauczywszy się wykonywać oddzielnie ruchy elementarne i kombinować je, obok ćwiczeń ze wzrastającym natężeniem, trzeba uprawiać ćwiczenie, mające na celu wprawienie się w określaniu stosunków przestrzeniowych i rozkładaniu pracy w czasie. Zajęcia powinny zaczynać się od ćwiczeń elementarnych, które trzeba stopniowo kombinować i utrudniać, łącząc w grupy,

przy tym trzeba kłaść nacisk na porównywanie ruchów, wykonywanych z różnym wysiłkiem parzystemi organami ruchu. Tylko tym sposobem można nauczyć się działać z energją do odpowiednio pokonywanej przeszkody i dawać sobie radę z określeniem stosunków przestrzeni i czasu przy pracy, na czym polega każda robota fizyczna i każde realne sprawdzenie poznanych prawd i idei, przeprowadzane w formie doświadczeń i badań. Przy wszystkich subtelnych pracach i zajęciach, wymagających wielkiego naprężenia sił, przy grze na instrumentach muzycznych, przy malowaniu, fechtunku i preparowaniu anatomicznym pewność i stanowczość ruchu osiąga się przez dobre umocowanie ręki na tułowiu, a tułowia na dolnych kończynach. Z tego widzimy jak wielkie znaczenie w wykształceniu fizycznym, mają ćwiczenia, wyrabiającą mocną podstawę dla części ruchomej.

Przy wszystkich doświadczeniach i badaniach, przy każdej pracy fizycznej ocena stosunków przestrzeniowych i rozkładanie pracy w czasie ma również znaczenie pierwszorzędne. Przy myśleniu oderwanym powinniśmy być w stanie dokładnie wyjaśnić sobie stosunek części. Wszystko to stanowi bardzo ważny dział kształcenia fizycznego. W skład jego wchodzą ćwiczenia, przy których sprawdzamy prawdy gieometryczne, wytwarzamy w sobie dokładne wyobrażenia o kątach, płaszczyznach i ich stosunku w ciałach geometrycznych. Sprawdzamy istniejące tu rozmiary i czas trwania wykonywanych robót odpowiednio do wysiłku, z którym działamy, i do własności materjału, z którym mamy do czynienia. I gra w piłkę, i prace w warsztatach, nastręczają dużo sposobności do ćwiczeń podobnych.

Prócz ćwiczeń systematycznych do celów tych prowadzą gry. W grze ma zastosowanie to wszystko,

co wyrobiliśmy w sobie przez ćwiczenia systematyczne. W grze rozwijamy największą zręczność i przyzwyczajamy się do przestrzegania ścisłych prawideł. Tu odkrywa się szersze pole dla inicjatywy indywidualnej i dla rozwoju instynktu społecznego.

Postępowanie według ścisłych prawideł uczy kierowania się ogólną zasadą, a nie poszczególnemi ininstrukcjami i rozkazem.

Ćwiczenia na aparatach powinny być stanowczo usunięte; współdziałają one obniżeniu wrażliwości a nie rozwojowi analizy.

Takie są najogólniejsze zasady, na których opiera się system ćwiczeń fizycznych profesora Leshafta, który zaczyna się od nauki izolowania ruchów, a kończy się na skomplikowanych grach w piłkę, obrabianiu różnych materjałów w warsztatach i na zajęciach laboratoryjnych. System ten od początku do końca opiera się na pierwiastku rozumowym. Dzieci, słuchając objaśnień kierownika, same dochodzą do tego, jak wykonać dany ruch, jak skombinować elementarne poruszenia w pewną systematyczną całość—w pewną „strofę rytmiczną“, jak wykonać każdą zadaną pracę. Wszelkie pokazywanie jest usunięte. Za pomocą słów wywołuje się obraz myślowy w głowie ucznia, który kieruje potym jego czynnością.

Do jakiego stopnia wszystko to jest możliwe do przeprowadzenia w praktyce, mogłem sam przekonać się, zaznajamiając się praktycznie z systemem Leshafta na jego wyższych kursach przyrodniczych w Petersburgu.

Kiedyindziej opiszę kilka typowych lekcji gimnastyki, prowadzonej według tego systemu.

Łuck.

Władysław Kociejowski.

Wycieczki szkolne

przez

W. Wakara.

I.

Krajoznawstwo budzi coraz większe zainteresowanie. Ku wielkiej uciesze uczniów, szkoły polskie dość często przedsiębiorą niedalekie wyprawy w różne części kraju w celu pokazania uczniom krajobrazu rodzimego. Na wycieczkach panuje zazwyczaj świetny humor. Przyzwyczajenia i kaprysy domowe uczniów ustępują nagle miejsca spartańskiej skromności w wymaganiach i wytrwałości w pokonywaniu trudów. Rodzice chętnie czynią ofiary na pokrycie kosztów podróży. Szkoły, biorąc ogólnie, nie zostają w tyle co do hojności. Niestety, żadna dotychczas nie zorganizowała sportu rowerowego, który przy obecnych warunkach kupna rowerów zapewneby się powiódł, a dla wycieczek byłby nadzwyczaj pożądany.

Z okien wagonów uczniowie nie korzystają i wrażeń nie odbierają. W opisach wycieczek żaden z nich nigdy słówka nie powiedział o krajobrazie miejscowości, mijanych koleją żelazną, — przynajmniej w mojej praktyce. Tedy jazda kolejowa w wycieczkach do miejscowości mniej odległych okazuje się komfortem zbytecznym, a nawet może szkodliwym. Należy zachę-

cać do wypraw pieszych. Dają one uczniom najwięcej wrażeń i przed ich oczyma w pieszych podróżach nie ukrywają się czasem drobiazgowe nawet szczegóły krajobrazu. W wycieczkach dalszych, na czas dłuższy obliczonych, równieżby dobrze było używać jak najwięcej sportu pieszego. Uczniowie przeważnie chodzą wytrwale, odpoczynków wymagają niewiele, i rzadko się ma trudności z wyjątkowemi „pieszczochami“. (Dla słabszych kolegów wycieczkowicze zresztą są bardzo względni.) Nudzi uczniów tylko powtarzanie już raz przebytej drogi. I słusznie. Do powrotu trzeba obierać inną.

Z dobrą mapą w ręku przewodnik wycieczki może się nie liczyć zbytnio z drogami wogóle. Miedza lub ścieżka, a nawet wędrówka na przełaj przez łąki lub lasy zastępują równie dogodnie szosy i „drogi polskie“, a uczniowie odbierają z nich więcej wrażeń i mają tu pewne pole dla inicjatywy własnej w obiorze kierunku. Nie można tylko, naturalnie, zmuszać uczniów do tradycyjnych pochodów parami. Jeden uczeń może zboczyć, żeby zerwać kwiatek lub schwytać motyla, inny zostać w tyle, ażeby się czemuś przyjrzeć, co zwróciło jego uwagę, trzeci wyprzedzić ogół, żeby się rozpytać o drogę lub zamówić w chałupie mleko. Ten pozorny nieporządek nie przeczy wewnętrznej harmonji i dyscyplinie koleżeńskiej. Tylko tam, gdzie niema drogi lub droga jest uciążliwa, albo jeżeli zależy na pośpiechu, przewodnik wycieczki pilnuje zewnętrznego ładu w pochodzie. Najbardziej celowa i najbardziej malownicza forma pochodu—to stanowczo „gęsiego“.

Na wycieczki piesze uczniowie powinni zabierać ze sobą jak najmniej rzeczy, najwyżej jedną nienadto wypełnioną torbę alpejską na plecy. Przewodnik nie ma potrzeby przepisywąć podróżnikom, jakie rzeczy

mają wziąć ze sobą. Mamusie będą znacznie przezorniejsze od niego w tym względzie. Zapasy na pierwszą dobę drogi, mydła, ręczniki, siatki do motyli, nawet cukierki i owoce figurują zawsze w wystarczającej aż nadto ilości. Kiedy podczas pewnej wycieczki zabolał mnie ząb, u któregoś z uczniów znalazły się nawet krople na ten wypadek. Za to przewodnik powinien oszczędzać własnych pleców, ażeby nie wlec się gdzieś w tyle za uczniami i nie nawoływać do odpoczynków. Nie powinni też uczniowie przeciążać się ubraniem zapasowym. O ile, ogólnie mówiąc, z dwojga złego trzeba przypuszczać gorsze, o tyle na pieszych wycieczkach trzeba stosować zasadę odwrotną i liczyć na piękną sprzyjającą pogodę i ciepłe wygodne noclegi. Gdyby zaś te przewidywania zawiodły, niema wielkiego zmartwienia, jeżeli deszcz skropi wycieczkowiczów lub w nocy będą nieco marznąć. Wobec dużej ilości używanego ruchu i powietrza higjena stawia wycieczkom nierównie skromniejsze wymagania, niż w warunkach zwykłych. A „pieszczochy“ niech zostaną w domu, niech nie zwiedzają kraju! Tak każe dobór naturalny.

Ubranie uczniów powinno być możliwie lekkie i wygodne. Modne teraz wśród uniformów szkolnych krótkie do kolan majteczki są szczęśliwym udogodnieniem dla wycieczek, gdyż dają możność złożenia obuwia do torby i maszerowania boso po piaskach i bagniskach. W ciepłe dnie te majteczki, koszula kolorowa, pas oraz czapka lekka i przepuszczająca powietrze winny stanowić całkowity ubiór podróżujących chłopców, a w torbach niech spoczywają do wieczora obuwie (najlepiej trepki), kurtka i peleryna.

O ile wycieczka ma na celu zbieranie okazów— botanicznych lub mineralogicznych — albo oglądanie mało znanych zabytków starożytności, pożądanym jest

żeby przewodnik już przedtym znał dokładnie—choćby z książek lub opisów—miejscowość, do której kieruje uczniów. Gdyby zaś nie miał tych celów specjalnych, lecz dążył do zaznajomienia uczniów z ogólnym charakterem krajobrazu, może jechać lub iść z niemi nieprzygotowany.

Wycieczki uczniowskie są wszędzie spotykane gościnnie: fabryki, wiatraki, cegielnie nie tylko stoją przed niemi otworem, lecz nawet służą specjalnemi przewodnikami, objaśniającemi ich przeznaczenie i pracę. Spotykane lasy, łąki, pola i wioski same przez się dużo mówią podróżnikowi, o ile się uczy patrzeć. Przewodnik powinien się starać jak najmniej być mentorem swych towarzyszy podróży, jak najmniej powinien zwracać uwagę ich na mijane widoki. Inaczej uczniowie widzą to tylko, co się im pokazuje, i nudzą się objaśnieniami rzeczy powszednich. Przy większej samodzielności mniej się przyglądają, lecz więcej widzą i zapamiętują. Nauka patrzenia jest nauką zdobywaną przez doświadczenie. Objaśnienie, skierowywanie wzroku w określone strony częstokroć szkodzi i gmatwa wrażenia, odbierane bezpośrednio. Przez mimowolne porównywanie krajobrazów uczniowie lepiej dochodzą do właściwego określenia ich charakteru, niż przez zapamiętywanie objaśnień przewodnika. Niech widzą to, co widzą! Dwie—trzy wycieczki doskonale rozwiną w nich bez sztucznej pomocy nauczyciela zdolność do umiejętnego odróżniania wzrokiem rzeczy ważnych od podrzędnych.[1]) A o objaśnienia niech wołają sami, słuchają ich w takim razie chętniej i z większym dla siebie pożytkiem.

Jedna rzecz tylko jest nieodzownie potrzebna dla utrwalenia odebranych podczas wycieczki wrażeń, i to już po doprowadzeniu jej do końca. Uczniowie

---

[1]) W tym miejscu trudno bez wielu a wielu zastrzeżeń zgodzić się z autorem. *Red.*

muszą streścić piśmiennie, co widzieli. Nie trzeba stawiać im żadnych pytań lub podsuwać planu. Lepiej nawet, żeby podczas wycieczki nie wiedzieli o tym, że będą ją opisywali. Ale opis taki jest ogromnie pożądany. Niech nie poruszają w nim przebiegu wycieczki, niech pominą spotkane przygody, niech napiszą to tylko, *co mogą powiedzieć o krajobrazie miejscowości, którą zwiedzili.* W ten sposób zdołają wywołać wspomnienie rzeczy i zjawisk, które zaledwie przesunęły się przed ich wzrokiem i które bez tego przypomnienia zatarłyby się zupełnie. W ten sposób przywykną do odróżniania przebiegu wycieczki od tego, co widzieli, a w tym rzeczy godne wzmianki od podrzędnych. W ten sposób utrwalą w pamięci swej to, co stanowi wpływ kształcący wędrówki. Dla nauczyciela zaś ćwiczenia te będą istnym skarbem, własnoręczną charakterystyką ucznia przez niego samego, charakterystyką jego zdolności patrzenia, orjentacji w rzeczach nowych, zmysłu obserwacji i t. d. Przewodnik wycieczki dowie się rychło, kto z pośród uczestników wycieczki odniósł korzyść rzeczywistą, kogo warto zabierać na nowe wycieczki, do innych miejscowości.

A oto przykład, ilustrujący wyłuszczone uwagi.

II.

W czerwcu 1911, mniej więcej na dwa tygodnie przed końcem roku szkolnego, urządziłem wycieczkę z piętnastu uczniami kl. IV szkoły Tow. Kultury, chłopcami w wieku od lat 12 do 16. Wyruszyliśmy wieczorem koleją do Grodziska, następnie udaliśmy się pieszo z Grodziska do puszczy Kampinoskiej, gdzie stanęliśmy nad wieczorem.

Z podróży koleją żaden z uczniów nie zanotował

ani jednego wrażenia. Natomiast już Grodzisk zwrócił na siebie ich uwagę. „Leży on nad trzema małemi rzeczkami, wszystkie te rzeki są bardzo płytkie“, pisze jeden uczestnik wycieczki w swym wypracowaniu klasowym. „Zauważyłem w nim (!) sztuczne stawy“, pisze drugi: „Domy przeważnie są budowane z cegły. Za miastem ciągną się cegielnie, z czego można sądzić, że okolica obfituje w glinę“. „Miasteczko niezbyt czyste“. „Dużo fabryk: tasiemek, octu, pończóch i inne“.

Do Błonia prowadzi szosa. Uwagę wszystkich zwróciło to, że „szosa jest osłoniona po obu stronach drzewami“, topolami i wierzbami, określają niektórzy dokładniej, i otoczona rowami z „ciemnemi wodami bagnistej rzeczki (?)“ Niejeden zajrzał poza te wierzby i rowy i wzmiankował, że „za szosą po obu stronach ciągną się pola uprawne, które na pozór (?) zdają się być urodzajne“, a „zasiane są przeważnie żytem, kartoflami lub pszenicą“. Obok pól widzieli niektórzy „łąki bagniste, pokryte białemi, puszystemi kotkami bawełnicy“. Prawie każdy uczeń zwrócił uwagę na gęste zaludnienie okolicy. „Pomiędzy polami porozrzucane domki“. „Chaty przeważnie z drzewa“. „Mieszkańcy mają szczególny zwyczaj: bielą swoje chaty pod dachem lub parkany dużemi białemi kropkami dla ozdoby“. „Tu i ówdzie wiatraki“. „Droga piaszczysto-gliniasta“. Innemu szosa nie spodobała się: „szosa marna“.

Według mnie, jest to dość dokładny opis jednostajnej miejscowości, zwiedzane przez wycieczkę. Dodajmy, że niejeden uczeń starał się zapamiętać nazwy wsi i rzeczek mijanych. A więc rzeczka Mrówna, wieś Chrzanów i t. d.

— Błonie — „miasteczko prowincjonalne“, „niezbyt czyste“ (pisze ten sam amator czystości, co i o Gro-

dzisku), „zabudowane nieładnie“, zamieszkane przez żydów, katolików i marjawitów“, „stacja drogi kaliskiej“. Za Błoniem „spotkaliśmy wązką ale głęboką rzeczkę Utratę, dopływ Bzury“, „o brzegach nizkich i błotnistych“, „porośniętą na dnie wodorostami“. Utratę, „jedyną większą rzeczkę“, zapamiętał każdy, ponieważ wykąpano się w niej. „Od Utraty idziemy ścieżkami i drogami bocznemi“. Zdaleka widzimy słynne z walk marjawickich Leszno“. „Z początku spotykamy często małe i większe wioski i miasteczka“, lecz „później szliśmy po kilka godzin nie widząc ich“. „Okolice tamte stosunkowo do poprzednich są bardzo mało zaludnione“, „nieraz trzeba było przejść kilka godzin, aby spotkać jaką chałupę wiejską“. Niektórzy zapamiętali nazwy wsi: Czarnowo i Wiejce. „Mieszkańcy tutejsi są nizkiego wzrostu z minami dziarskiemi, odziani dostatnio“. „Gościnność tu na każdym kroku, obejście delikatne, co świadczy o kulturze tubylców (!).—„Krajobraz mniej urozmaicony“, choć „lasów coraz więcej“. „Grunt piaszczysty aż do Kampinosa“. „Dlatego też, — żali się niejeden, — podróż nasza była bardzo uciążliwa“. Jedyne szczęście, że „przebywaliśmy po większej części równinę“.

„Piaski, bagniste łąki i zrzadka rzeczki — oto główne cechy krajobrazu okolic, które pieszo bardzo dokładnie przeszliśmy, bo też czas na przyjrzenie się każdemu kawałkowi ziemi aż nadto pozwalał przy powolnym i jednostajnym marszu pod wysoko na nieboskłonnie wzniesionym słońcem. Upał wytrwale towarzyszył nam w ciągu całej prawie podróży, tylko u kresu niebo pokryło się ciężkiemi chmurami o ciągle zmieniających się dziwnych smoczych kształtach, jakby wysłało swe zastępy, zagniewane naszym szczęśliwym przedsięwzięciem“, poetyzuje jeden z uczestników wycieczki.

„Kilka wiorst za Kampinosem zaczyna się puszcza Kampinoska“. „Za Kampinosem do puszczy Kampinoskiej ciągną się piaski, ale w niektórych miejscach były też i błota“, i „rzeczka“. Bliżej ku niej krajobraz się zmienia, naokoło zaczynają czernieć lasy“. „Okolice, przez które przechodziliśmy, były bardzo urozmaicone: z lasu wychodziliśmy na drogi piaszczyste, z dróg znowuż do lasów i t. d.“ „W niektórych miejscach są dość wysokie góry piaszczyste“. Zapamiętali je uczniowie, ponieważ skakali z nich na drogę: bardziej więc były strome, niż wysokie. „Lasy w tych stronach są przeważnie sosnowe“.

Sama puszcza nie wywarła na uczniach większego wrażenia. Pisze o niej każdy, ale mało co. „Puszcza składa się z drzew iglastych“, — tyle pisze autor najdłuższego opisu wycieczki. „Znajdują się tam liczne leśniczówki“, dodaje drugi. „Gleba czarna i wilgotna“, pisze trzeci i t. d. A to dziwne, bo w puszczy spędziliśmy długi wieczór, rozniecіwszy ognisko w celu przygotowania skromnej kolacji, a po noclegu w leśniczówce nazajutrz rano przeszliśmy ją całą wszerz. Widocznie puszcza zawiodła oczekiwania wycieczkowiczów. „Puszcza mocno przetrzebiona“, pisze jeden. „Puszcza Kampinoska w długość jest ogromna, ale w szerokość niebardzo“, streszcza drugi ogólne wrażenie. Wreszcie „nad wieczorem dokuczały komary“. Jeden tylko uczeń poświęcił opisowi puszczy parę linijek: „Puszcza przedstawia nam ogromny las, w którym głównie rosną sosny masztowe. U podnoża tych drzew ciągną się niezliczone masy jagód, borówek i in., co wskazuje na miejscowość bagnistą. To w rzeczy samej mieliśmy sposobność sprawdzić doświadczalnie“. To było już nazajutrz. I o tym już piszą wszyscy. „Zaraz za puszczą ciągną się ogromne bagna, przez które musieliśmy przejść, aby się dostać do

wsi i rzeczki Zamość“. „Przebyliśmy ją, zmoczywszy całe ubranie“. „Błotniska te i łąki, stojące pod wodą“, „ciągnęły się około wiorsty“. „Wiele komarów dokuczliwych“. Bardzo pięknie przedstawiał się krajobraz rano: dokoła lasy, przeważnie iglaste“, „miejscowość obfitowała w kwiaty, i tych było wiele rodzajów“, „rosną tu irysy, bawełnice, chabry“, „łąki pokryte bujnemi roślinami“. „Z trudem“ jednak „wydostaliśmy się“ z tej pięknej krainy „na twardy grunt“.

„Za Zamościem znów ciągnęły się piaski aż do Wisły“. „Aż do Strzyminia nad Wisłą szliśmy znowuż po piaskach w strasznym gorącu“. „Lasy ciągnęły się do samego Strzyminia“. „Przed Wisłą napotkaliśmy jezioro“, które musieliśmy obejść przez „steszka kolo weźba“, jak poinformował nas jeden Niemiec. Wogóle „napotkaliśmy kilku Niemców, — sądzę, że to są koloniści, którzy najprawdopodobniej dostali się tu przy pomocy Wisły“. „Dość dużą przestrzeń od Strzyminia zajmowały piaski, utworzone podczas wylewów Wisły“. „Jeszcze przed Wisłą jest łacha niegłęboka“. „Wisła z tej strony jest z brzegu płytka“. Przystań na Wiśle znajdowała się na prawym brzegu“, więc „po kąpieli w łasze przeprawiliśmy się na drugą stronę“ „łodzią do wioski Wychódź“, „z której statkiem udaliśmy się do Warszawy“. „Droga piesza wynosiła około 7 mil“ nieco przesadnie oblicza jeden.

Podróż parostatkiem wywarła na wycieczkowiczach największe bodaj wrażenie. Okazało się, że mało kto z nich używał przed tym tej przyjemności. W opisach więc Wisła zajęła najwięcej miejsca. O ile z okien wagonów uczniowie nie widzieli nic, o tyle z pokładu statku przyglądali się okolicy mimo wyczerpania dość uważnie.

„Wisłę zwiedziliśmy od Wychodzi“. Tu, w „Płoc-

kiej gubernji, Wisła jest bardzo szeroka". „Dno piaszczyste". „Barwa jest zielona". „Zauważyłem na Wiśle moc wirów, które ciągną się wzdłuż lewego brzegu". „Na Wiśle znajdują się liczne duże i małe wysepki". „Największa— Grochalska". — „Płynęliśmy statkiem przeciw prądowi, dlatego też bardzo wolno". „W niektórych miejscach woda była zupełnie płytka, było dużo mielizn i przez to podróż była uciążliwa", „na każdym kroku były oznaczone mielizny, i statek, którym jechaliśmy, nieraz zahaczał o dno". „Wisła nie jest zupełnie uregulowana", „co jest bardzo niedogodne dla żeglugi".

„Wisła jest dosyć jednostajna przez mielizny piaszczyste i brzegi względnie nizkie", „pokryte lasami, które są częściami wielkiej niegdyś puszczy Kampinoskiej", lub „krzakami". Z powodu częstych wylewów brzegi Wisły nie są bardzo zaludnione", lecz „dolina wygląda na żyzną". Zwrócił na się uwagę uczniów „Zakroczym, położony wysoko nad Wisłą", „na piaszczystym pagórku",—„bardzo malowniczo wygląda".

„Po pewnym czasie można było zauważyć, że woda Wisły ciemnieje. Działo się to dzięki Narwi, której woda ma odcień ciemnozielony". „Daleko na Wiśle można odróżnić wodę Narwi". Wreszcie „pod Modlinem do Wisły wpada Narew". „Woda tu płytka". Jednemu się Modlin spodobał: „ślicznie wyglądał Modlin nad Wisłą". „Forteca jest połączona za pomocą mostu zwodzonego z drugim brzegiem".

Jeszcze dalej idą „Bielany, gdzie się wówczas odbywała zabawa". „Do Bielan brzeg prawy był wysoki", „spadzisty", a „lewy nizki", „przed Bielanami lewy brzeg się podniósł", „wznosi się piaszczystemi stromemi wyniosłościami", „jest więcej zadrzewiony", „lecz przeważnie pusty". Są mimo to dla niektórych

„brzegi Wisły malownicze“. „Pod Bielanami widzieliśmy nowy dwupiętrowy parostatek“, a „około godziny 9-tej wieczorem przyjechaliśmy do Warszawy“. Cała wycieczka więc trwała dwie doby, a kosztowała coś 20 rubli wszystkich piętnastu uczestników razem.

Tak się przedstawia opis wycieczki przez uczniów. Nie obeszło się tu bez drobnych błędów, a tymbardziej bez różnicy zdań w określeniu krajobrazu. Zauważyć się da wielka nierównomierność w opisie poszczególnych części wycieczki: jedni więcej zajmują się Wisłą, inni miasteczkami, znów inni roślinnością lub rzeczkami mijanemi. Jednak to jest praca „półgodzinna, nie poprzedzona żadnym przygotowaniem. Ale mimo te usterki odniosłem wrażenie, że nie tylko ogół wycieczkowiczów, lecz i każdy z osobna należycie zrozumiał i odczuł, co widział i widział, co widzieć należało. Opisy ich tchną pewną naiwnością tonu, — znać nowicjuszów na polu krajoznawstwa, ale gdyby się dało z niemi wycieczki powtarzać, pokazując im mniej jednostajne i bardziej oryginalne widoki ziem polskich, niewątpliwie opisy ich również odznaczałyby się większym wyrobieniem.

W. Wakar.

Warszawa.

Giotto a sztuka dziecięca,

(PARALELA)

przez

Dra A. Stabrowską.

Dzisiejszy stan wiedzy zdaje się nie pozostawiać już wątpliwości, iż prawo biogenetyczne: rozwój indywiduów jest w rysach zasadniczych powtórzeniem skróconym rozwoju gatunku—czyli że ontogeneza jest odbiciem filogenezy—rozciąga się nie tylko na organizmy cielesne, ale i na psychiczne. Więc i osobnik ludzki, a jedynie ten obchodzi nas tutaj, przebiegałby w rozwoju psychicznym stadja, analogiczne do tych, jakie przebył gatunek ludzki.

Tutaj wszakże sprawa komplikuje się olbrzymio: wychowanie, nauczanie, tradycja, w różnych postaciach czynna, i wszystko, co się obejmuje pojęciem kultury—a u różnych ras czynnik ten nadto w różnej występuje mierze — przerywa naturalny bieg rzeczy, wspomagając go, względnie pacząc. Zatym ontogeneza nie może być tutaj prostym odbiciem filogenezy.

Atoli pomimo większego lub mniejszego nacisku, jaki wywiera na duch ludzki kultura, w pewnej dziedzinie i w pewnych stadjach rozwoju, paralelizm ten, jak wykazują badania specjalne, jest nader wyraźny, mianowicie w dziedzinie *sztuki*. Sztuka to odbija na-

turalny bieg rozwoju psychicznego, dopóki wypływa z wewnętrznej potrzeby ducha i własnemi idzie drogami, t. j. dopóki się nią nie kieruje. Że zaś ma swoje źródło w naturalnej potrzebie ducha, w potrzebie wypowiadania się i opowiadania, dowodzi tego fakt, że się ją napotyka u wszystkich ludów, równie jak u dzieci wszystkich ras. Najłatwiej się przechowuje, w wytworach swych jest najdostępniejsza i najbardziej rozpowszechniona sztuka plastyczna, zwłaszcza rysunek i malarstwo. Najcelowsze jest przeto, jeśli chodzi o możliwie obszerny materjał porównawczy, uwzględniać wytwory tych właśnie sztuk.

Niedawno jeszcze zaczynano historję sztuki od starożytnego Wschodu, dziś natomiast znalezione rysunki—wyryte na kościach—z czasów przedhistorycznych odnosi się do najwcześniejszej epoki dyluwjalnej; są one tak doskonałe, iż bjologowie rozpoznają w nich gatunki zwierząt ówczesnych. Nauka pogrzebała już także mniemanie, jakoby „dzicy“ nie uprawiali sztuki; nawet najniżej stojące ludy posiadają ją w zaczątkach, równie jak dzieci wszystkich ras, z własnego popędu, czy to rysują patykiem na piasku, czy „mażą“ ołówkiem po drzwiach, stołach i po czym się tylko da.

Ta właśnie okoliczność, że sztuka wypływa pierwotnie z potrzeby ducha ludzkiego, a więc, pozostawiona sobie, własnych szuka dróg i jest przeto wyrazem rozwoju psychicznego, ta okoliczność sprawia, że badania uczonych: historyków, etnologów, psychologów i pedagogów, zainteresowanych wspomnianym parlaelizmem rozwojów, skierowują się na sztukę, jak już wiemy, na rysunek i malarstwo. Zebrano już sporo materjału porównawczego i skonstatowano w wielu punktach zasadniczych zgodność pomiędzy wytworami sztuki dzieci i ludów, stojących na nizkim stopniu

kultury. Są to fakty, na które wskazywano już niejednokrotnie. Poniżej wszakże zamierzam omówić badania porównawcze [1]), sięgające o wiele dalej. Nie chodzi w nich o wykazanie paralelizmu sztuki dziecięcej i pierwotnej, ale sztuki włoskiej XIII-go wieku, tej epoki, która wydała Dantego, Petrarkę, Bocaccio i Giotto, i którą historja zowie Odrodzeniem.

Po tysiącletniej niemal drzemce zbudziła się wówczas twórczość artystyczna ludów, grupujących się wokół morza Śródziemnego. W architekturze i rzeźbie przechowały się tradycje klasycyzmu; ideały jego, chociaż zbarbaryzowane, mogły jeszcze służyć za punkt oparcia dla artystów nowoczesnych. Ale w malarstwie nie posiadano nic nad symboliczne figury Chrystusa, apostołów, cesarzów i książąt, bezduszne schematy w stylu bizantyjskim. Teraz, kiedy nastąpiło przebudzenie, ta sztywna, uroczysta sztuka, wydająca się dobrze w bazylikach wczesnego chrześcijaństwa, nie miała ludziom już nic do powiedzenia i trzeba było tworzyć sztukę nową. Przypadło to na czas upadku władzy cesarskiej i początku owego ruchu religijnego, który się zwrócił przeciwko monopolowi kleru i żądał wolności kazania. We Włoszech żądania nowoczesne reprezentował św. Franciszek z Asyżu. On to potrafił skłonić Ojca Św. do ustępstw, zaspakajających potrzeby religijne budzącego się mieszczaństwa i odjąć ruchowi nieprzyjazny dla kleru charakter. Z osobą św. Franciszka związane jest też obudzenie się do nowego życia sztuki, pozostającej w ścisłym związku z kościołem. Czynami swojemi i pismami, równie jak czarem swej impulsywnej, subtelnej i czystej natury, święty

---

[1]) Felix Rosen, Darstellende Kunst im Kindesalter der Völker. J. A. Barth. Lipsk.

ten wywierał olbrzymie wrażenie na lud i postać jego zaczęto upiększać legendami. Opowiadano sobie o nim nie tylko po klasztorach, ale i u ognisk domowych, i na ulicy, i oto chciano opowiadać o nim i w sztuce.

Do tego zaś celu nie można się było posługiwać sztywną, ceremonjalną sztuką bizantyjską; nowe życie, pulsujące w mieszczaństwie włoskim, wymagało sztuki świeżej, młodocianej, sztuki dziecięcej, która opowiada. Oto jak powstały pierwsze wielkie dzieła Giotto; opowiada on w nich o cudownych czynach świętego z dramatyczną nieraz żywością. Stworzone w Asyżu, Padwie i Florencji, przez jakiś czas były podziwiane, a następnie zapomniane i zaniedbane. Całe cykle jego obrazów, malowanych *al fresco* zatynkowano, aby pozyskać czyste ściany pod malowidła innych i oto po sześciu stuleciach odkryto je pod tynkiem, świeże, jak pierwotnie niemal, i znów się je podziwia.

Jednakże przystępując do nich bez uprzedzeń, znajduje się cały szereg cech, charakteryzujących wszelką sztukę w wczesnych jej stadjach, zarówno jak sztukę dziecka. Jest to zrozumiałe. Kiedy Giotto rozpoczynał swój cykl obrazów z życia św. Franciszka, brakło mu jakichbądź wzorów, musiał więc nową tworzyć mowę dla swoich pomysłów.

Cechy, charakteryzujące rysunek i malarstwo w zaczątkach, są dziś wyraźnie sformułowane. Mianowicie:

dziecko nie próbuje wydobywać bryłowatości ciał, lecz rysuje tylko ich kontury; nie zna cieniowania;

nie wie nic o perspektywie, ani o zagadnieniu przestrzeni; jeśli używa farb, to dla pokrycia płaszczyzny, nie zaś, żeby modelować niemi.

Też same cechy posiadają egipskie i asyryjskie

dekoracje (płaskie) ze swemi wyraźnemi konturami, nieraz jedynym środkiem artysty; farba im służy do modelowania, koloruje tylko płaszczyzny.

To samo widzimy w pierwotnej sztuce greckiej, na wazach. Dekoracje czysto konturowe przezwyciężono tutaj wcześnie, ale pozostała płaszczyzna jednobarwna: figury czerwone na wazach czarnych, albo czarne na wazach czerwonych. Wpływ tej manjery sięga fresków sztuki rzymsko-greckiej. Pomienione cechy wykazują też minjatury epoki Karolingów i malowidła na szkle w katedrach gotyckich. Jedynie w mozajce osiągnięto pewien stopień bryłowatości, zresztą i tutaj figury pozostały płaskie, używanie zaś lazuru lub złota do tła psuło wrażenie głębi. Przez całe wieki średnie zadawalniano się tłem jednobarwnym, albo znów upiększonym arabeskami i figurami geometrycznemi.

Dopiero Giotto przełamał tę tradycję, umieszczając figury ludzkie w świecie realnym: przed bramą ogrodu, na ulicy, albo w halach pałacu. Koloryt zaś jego, obok brudnego, bronzowego tonu poprzedników, uderza czystością; ale, że i on jeszcze nie modelował farbą, widać to na starszych obrazach bardzo wyraźnie: twarze kolorowane jedną barwą, a nosy, usta i oczy nasadzone bronzowemi kreskami. Natomiast sztuka nowoczesna nauczyła nas rozróżniać rysunek i malowanie; dziś wiemy, że kolorowany rysunek nie stanowi jeszcze malowidła.

Z cech, charakteryzujących rysunek dziecka, wymieniamy następnie: figury ludzkie nie są umieszczone na mocnej podstawie.

Otóż i u Giotta na jednym z obrazów w Asyżu Bóg Ojciec siedzi na wozie niebieskim, który, wraz z końmi, jest wprost usadzony na niebieskim tle. Zaś

sztuka późniejsza umieszcza wóz na skłębionych obłokach, albo na drodze z promieni słonecznych.

Następnie, u Giotta uderza *brak proporcji* pomiędzy figurami ludzkiemi a ich otoczeniem. Budynki, drzewa i góry, służące za scenerję w obrazach, są zawsze rażąco małe w stosunku do figur. Ten sam stosunek uderza w rysunkach dziecka: figury są zawsze za duże względnie do przedmiotów otoczenia. Dlaczego?

Oto zarówno sztuka pierwotna, jak i dziecko, rysunek swój rozpoczynają od człowieka i to w takiej wielkości, żeby można było oddać szczegóły; zaś dom, ogród, zwierzęta, zabawki wykonywają w takich rozmiarach, na jakie zezwala pozostałe miejsce: dziecko również jak sztuka pierwotna, ujmują przedmioty *według różnych masztabów*.

Niektóre obrazy Giotta nie pozostawiają wątpliwości, że brakło mu wprost miejsca na wykonanie scenerji, proporcjonalnie do figur, a wielkość tych ostatnich jest przepisywana koniecznością rozpoznawania, co te figury znaczą, albo co robią. Tak np. na obrazie „Uwolnienie heretyka“, w górnym kościele w Asyżu, postać ludzka wychodzi z więzienia, w którym zaledwie mogłaby stanąć, a gdzie o leżeniu już niema mowy. Albo też „Sen papieża“. Stroskany przeciwkościelnym ruchem, papież śni, że bazylika loterańska się chwieje. Oto występuje człek w skromnej odzieży i podpiera ją, żeby nie upadła. Jest to św. Franciszek z Asyżu. Jakże naiwnie ta treść opowiedziana jest w obrazie, jaka dysproporcja pomiędzy figurami a architekturą! Sw. Franciszek nie wszedłby przez główny portal do kościoła; postać papieża nie leży właściwie, ale postać stojąca, sztywna, jest umieszczona poziomo. Istnieją dwa sposoby oddawania scenerji w proporcji słusznej, pomimo raz obranej już

wielkości figur: odsunięcie kulis na plan dalszy, albo też przedstawienie tylko ich części. Jednakże na żaden z tych pomysłów nie wpadł *Giotto*, jak nie wpada na nie dziecko. Odsunięcie kulis wgłąb możliwe jest tylko przy pomocy perspektywy, o tej zaś wiedział *Giotto* bardzo niewiele. Matematyczne traktowanie perspektywy nastąpiło później dopiero, a czysto empiryczne rozwiązanie zadania, wobec tego, że oko ludzkie nie rozpoznaje małych różnic kątów, jest bardzo trudne. Wprawdzie *Giotto* próbował rysować budynki i inne przedmioty w perspektywie — jak to zresztą czynią i starsze dzieci — i „udawało mu się nieraz uchwycić kąty poprawnie. Ale nie był on świadom zasad perspektywy: zmniejszania się przedmiotów w miarę odległości. Np. w obrazie „ślub czystości" figury ludzkie wewnątrz zamku i przed jego murami mają jednakową wielkość.

Wszystkim malowidłom współczesnym brak było perspektywy, figury pierwszego planu wyglądają na nich, jak gdyby przylepione do domów, gór i t. p. Jeszcze w XIV wieku popełniano ten sam błąd, nie umiano nadawać pejzażowi odpowiedniej proporcji: malowano pagórki, gdzie szło o góry, krzaki—gdzie szło o drzewa; tak się działo aż do XVI w., z wyjątkiem *Pierro della Francesca,* obznajmionego z matematyką perspektywy.

Jeśli zagadnienia przestrzeni nie rozwiązano w sztuce prymitywnej zapomocą perspektywicznego zmniejszenia, dziwić się można zaiste, że nie uczyniono tego innym sposobem, oddając mianowicie tylko część scenerji. Giottio, malując np. sułtana Kamila przed pałacem, kiedy on skazuje na próbę ogniową św. Franciszka, oddaje pałac z wszystkiemi szczegółami,— pomimo, że uwaga skupia się na figurach ludzkich— jest to też pałac maleńki, niby model pałacu; wogóle

domy, góry, drzewa, stanowiące scenerję, oddaje *Giotto* w całości. To samo widzimy na rysunkach dzieci. Czym to objaśnić?

Rosen mniema, że artysta pierwotny, równie jak dziecko, nie przypuszczają w widzach swoich, ani też sami nie posiadają zdolności dopełniania np. części— domu—do całości, budynek musi mieć dla nich dach, jak góra szczyt i t. d., a wszak sztuka pierwotna, jak dziecięca, *opowiada* i to *dokładnie*.

Nie uważam objaśnienia tego za trafne. Wszak już dziecko trzyletnie, układając łamigłówkę, poznaje z części obrazka, nalepionego na sześcian, do którego obrazka, do jakiej całości ona należy; dzieje się to mocą kojarzenia poprostu, a więc nie zależy ani od kultury oka, ani też od rozwoju umysłowego. Brak świadomości—u dziecka i u artysty pierwotnego—że chodzi głównie o figury ludzkie, że scenerja jest tylko scenerją, natomiast oddana ze szczegółami nie tylko nie potęguje wrażenia, ale je osłabia, rozpraszając uwagę widza—oto, czym, moim zdaniem, tłumaczyć należy wypracowywanie scenerji. Przecież Giotto, oddawszy cały pałac, dawał też ornamentację jego, a na tronie sułtana drobne szczegóły. Nie tylko brakło mu świadomości, że o to nie chodzi, ale przeciwnie, kładł on na to wielką wagę. Wszak pogląd na zadanie malarstwa przechodził różne fazy rozwoju i wywierał wpływ na stronę techniczną tej sztuki.

W kompozycjach późniejszych, z większą ilością figur, wskutek braku miejsca, poczęto sobie radzić w ten sposób, że figury ustawiano jedne *nad* drugiemi, zamiast jedne *za* drugiemi. W obrazie „Alegorja kościoła zwycięskiego" w kaplicy Spagnuoli we Florencji, figury, dla których zbrakło miejsca na przodzie, ustawione są ponad dachem katedry i posiadają, równie jak trzecia grupa figur, zaludniających niebo,

tę samą wielkość, co figury na planie pierwszym. Albo też „Demony w Arrezzo“: domy, stojące jedne za drugiemi, Giotto rysuje tutaj jedne *nad* drugiemi.

Dopiero *Massaccio* uczynił zasadniczy krok naprzód. W kaplicy Brancacci malował on domy i drzewa proporcjonalne do figur ludzkich, oddając mianowicie tylko ich części; on też świadomie wypracowywał scenerją mniej, niż figury ludzkie, kładąc nacisk szczególniej na ich wyraz; np. „Wygnaniec z raju“.

Massaccio zwracał się do widzów dojrzalszych, niż Giotto, nie tylko opowiadał, ale i przedstawiał; pejzaż, jako scenerję, wzbogacił w to nieuchwytne coś, co zowiemy nastrojem. Dopiero generacje późniejsze oceniły należycie tego wielkiego artystę. Nawet prosty sposób, w jaki rozwiązał zagadnienie przestrzeni, obcięcie przedmiotów, służących za scenerję, nie przyjął się odrazu. U Botticellego, dwie generacje później, wyróżnia się śród obrazów jeden, na którym za scenerję służy kawał muru z wrotami. Że obraz ten pozostał unikatem, dowodzi to, jak trudno było artystom wieku XVI wyzwolić się z cech dziecinnych swej sztuki, pomimo przykładu Massaccia.

Z cech, wspólnych sztuce pierwotnej i dziecięcej, ważna jest następnie: nieproporcjonalna wielkość figur głównych. Jeszcze w epoce gotyku na obrazach z wielu figurami główne z pośród nich, jak Chrystus i święci, niezależnie od względnej odległości od widza, są większe od innych. Jest to dziecięcy sposób zwracania uwagi na figury główne. W wiekach XVI i XVII nie uciekano się już do tego sposobu, natomiast figury podrzędne grupowano symetrycznie około głównej, jak to czynił Rafael, albo skierowywano światło od głównej figury do podrzędnych, jak to czynili Corregio i Rembrandt, zanim zaczęli je wyróżniać zapomocą ruchu i wyrazu.

Następnie, artysta pierwotny, równie jak dziecko, ma dla każdego przedmiotu pewną pozycję, jako normalną, gdyż w tej bywa rozumiana. Np. postać ludzka daje zarys najlepiej znany, najzrozumialszy, wtedy kiedy stoi. Najwcześniej też przedstawia ją dziecko i artysta pierwotny w pozycji stojącej; artysta potrafił już nadać jej wyraz i ruch, kiedy nie czynił zadość najelementarniejszym wymaganiom, jeśli szło o pozycję leżącą lub siedzącą, przykładem „Sen papieża“. Papież nie leży wcale, jest to figura stojąca, umieszczona poziomo. Jeszcze w wieku XV Antonio del Pollajuolo nie potrafił narysować postaci siedzącej, np. „Mądrości“ w galerji Uffizi, w Florencji. Oddanie figur ludzkich w innej pozycji, jak w normalnej, było zadaniem nowym naówczas. Stosuje się to do figur, widzianych z przodu, gdyż z profilu rysował je już w swym czasie udatnie Andrea del Castagno.

To samo widzimy w rzeźbie, gdzie postać leżąca powtarza się ciągle w nagrobkach: są to najczęściej figury stojące, umieszczone poziomo, dla tego też nogi opierają się zwykle o jakąś podstawę.

Wiemy już, że sztuka pierwotna, równie jak dziecięca, opowiada i chce być dokładnie zrozumiana, dba przeto o to, żeby była wyraźna. Dążenie to przejawia się w godny uwagi sposób w oddawaniu wody. Jako ciało bez trwałych konturów i barwy, wielkie stawia ono trudności sztuce w zaczątkach. Jeszcze w wiekach XIV. i XV. malowane potoki wyglądają jak sploty włosów.

Trudno byłoby rozpoznać w nich wodę, jeżeliby nie dodawano akcesorjów: mocno zarysowany brzeg albo ryby; często podpisywano nazwę rzeki. W sztuce klasycznej dodawano boga wodnego. W epoce napół pogańskiej Giulio Romano, później zaś Rubens wprowadzili znów istoty wodne.

A dziecko? Naprzód, jak sztuka wieku XIII. i jak

starożytna egipska, zaznacza wodę za pomocą brzegów lądu i drzew na nim, często też przez ryby, ale najczęściej ucieka się do statku parowego. W sztuce włoskiej posługiwanie się łodzią jest rzadkie, tylko w weneckiej ogólnie przyjęte. Już w sztuce starożytnej do rozpoznawania wody służy trzcina, równie jak dziś w naiwnym oddaniu rzeczy; jako środek rozpoznawczy służyły też, zapożyczone od Holendrów, lilje wodne. Rośliny i zwierzęta, służące pierwotnie do rozpoznawania wody, nabierają później znaczenia symbolicznego prawie i stosowane bywają nawet tam, gdzie biologicznie są niemożliwe. Botticelli w „Narodzinach Wenery“ charakteryzuje morze zapomocą trzciny, rosnącej wyłącznie u wód słodkich, zaś Dirk Bouts charakteryzuje znów źródło zapomocą koralów.

Dalej, w sztuce pierwotnej, równie jak w dziecięcej, ważną rolę gra dom. W wieku XIV. staje się rzadszy, w XV. zaś znika prawie zupełnie. Dom widzimy zwykle zdołu, wszakże ani dziecko, ani artysta pierwotny nie dają nigdy tego widoku, natomiast widok frontu, a jeśli figury umieszczają wewnątrz domu, rysują go bez ściany frontowej. Nawet Massaccio na jednym z wczesnych obrazów w kaplicy Brancacci.

Dążenie do zarysu charakterystycznego widoczne jest też w traktowaniu roślinności: trawy i liście drzew są tak rysowane, żeby je można było łatwo rozpoznać, a więc szeroką strona do widza zwrócone, bez względu na możliwość takiego widoku. Z drzew przekłada nad inne sztuka pierwotna te, które mają kontury charakterystyczne: cyprysy, pinje i palmy. Dopiero w epoce późniejszego Odrodzenia zrezygnowano z takiej wyraźności, mającej na celu poznawanie. Tycjan maluje „drzewa wogóle“, a Rubens przenosi tę manjerę na północ; zaś w krajobrazach Ruysdaels'a nadaremniebyśmy próbowali rozpoznać gatunek drzew.

Ciekawą analogję stanowi sztuka dziecięca i pierwotną pod względem traktowania czasu, właściwie czynności, odbywających się w czasie. Opowiadanie słowami oddaje wydarzenia w naturalnym ich przebiegu, malarstwo zaś musi się ograniczyć do jednego momentu. Otóż sztuka prymitywna zarówno jak dziecko, na jednym i tym samym obrazie przedstawiają kilka momentów z wydarzenia. U Giotta spotyka się to często, ale nawet jeszcze u Massaccia, mianowicie w „Groszu czynszowym“ figura Piotra jest oddana trzy razy w różnych sytuacjach.

Gdzie się opowiada o podróży, dziecko i artysta rysują drogę, którą podróżnicy dążą. Historja sztuki przywiązuje wielką wagę do obrazów Domenico Ghirlandajo, Benozzo Gozzoli'ego, Hugo van der Goesa i inn., w których wędrówka Trzech Króli była bodźcem do studjowania krajobrazu, a tym samym do rozwiązania zagadnień przestrzeni.

Wreszcie dwie zgodności natury ogólniejszej pomiędzy sztuką prymitywną i dziecięcą.

Wytwory obu sztuk uderzają ogromną śmiałością. Już trzy wieki przed Giotto Bernard von Hildesheim brał się z całą naiwnością do zadań najtrudniejszych, np. w „Zamordowaniu Abla“, na wrotach katedry w Hildesheimie, oddaje on Kaina w tak śmiałym ruchu, jakiegoby się nie powstydził Michał Anioł. I Giotto próbował wielu trudnych rzeczy, do których się nie brali metodycznie kształcący się artyści wieku XIV.

Czym objaśnić tę śmiałość? Otóż brakiem świadomości u dziecka, i u artysty prymitywnego, jak trudne są przedsiębrane zadania, następnie brakiem samokrytyki. Dziecko nie obserwuje natury i nie kontroluje swych rysunków według przedmiotów, lecz czerpie ze skarbnicy pamięci, chociażby miało przed

sobą przedmioty, które rysuje. Tak samo artysta pierwotnie oddaje rzeczy z pamięci, chociażby je mógł obserwować w naturze. Czy Giotto nie miał okazji obserwować, jak wygląda np. postać, leżąca na miękkiej pościeli? Jednakże w obrazio „Sen papieża“ umieścił poziomo sztywną postać stojącą, pod którą poduszki nie uginają się ani trochę.

Obecnie wiemy, że nie dość jest mieć przed sobą model, żeby go „widzieć“ w znaczeniu artystycznym; trzeba się uczyć widzieć, zaś na zobaczenie pewnych, teraz bijących w oczy, rzeczy, trzeba było wielu pokoleń artystów. Rzeczy, raz już widziane—przez wybitne talenty—stają się, dzięki bardzo łatwo przenoszącej się w tej dziedzinie tradycji, dorobkiem całej ludzkości cywilizowanej. Nie dziw więc, że obecnie po kilku latach nauki rysunku, albo nawet tylko umiejętnego oglądania dzieł sztuki, nie popełniamy tych błędów kardynalnych (np. nie rysujemy człowieka od wrót kościelnych większego), jakie popełniał wielki Giotto.

Nakoniec jeszcze jedna cecha wspólna dla sztuki dziecięcej i pierwotnej: realizm, będący tak często przedmiotem dyskusji.

Giotto ceniony był przez współczesnych za swoją realistyczność.

Boccacio powiada (Decamerone giornata VI, 5), że „miał on tak zadziwiający talent, iż wśród tego, co matka natura... tworzy, nie było rzeczy, którejby nie oddał z łudzącym podobieństwem“. Jednakże nie można tego brać za realizm metodyczny, oparty na studjach natury, Giotto reprodukował więcej z pamięci, niźli kopjował naturę“, oddawał rzeczy tak, jakiemi je znał z życia, przeto zrozumiała, że obrazy jego odbijały realistycznością od martwego wówczas dla Włochów stylu bizantyjskiego. Realistyczność sztu-

ki dziecięcej tłumaczy się tem, że czerpie ona z pamięci.

Przeprowadzona oto paralela między sztuką artysty, szukającego nowych dróg samodzielnie, a sztuką dziecięcą ujawnia nam prawo biogenetyczne. Napozór panowanie jego rozciąga się na sztukę wogóle— mamy tu ciągle na uwadze jej stronę podmiotową — wszak i obecnie żyjący artyści przechodzą w ogromnym skróceniu te same stadja rozwoju, które przeszła sztuka dana historycznie. Tak się dzieje i w nauce: człowiek uzdolniony może „przejść“ w ćwierć wieku to, co ludzkość zdobyła na drodze stopniowego rozwoju w ciągu tysiącoleci.

Jednakże tam, gdzie indywidua przyswajają sobie tylko zdobycze kultury artystycznej, nie można, sądzę, mówić o ich „rozwoju“ w tym samym znaczeniu, jak w wypadkach samodzielnego szukania dróg w sztuce. Czynnik kultury, dostarczając bądź w formie nauczania, bądź tylko oglądania dzieł sztuki, gotowych wyników rozwoju wielu pokoleń artystów, utrzymuje postęp indywiduów bardziej na powierzchni, w wielkiej mierze redukuje go do przejmowania techniki i do „przechodzenia“, w tempie ogromnie przyśpieszonym, tego, co całe pokolenia artystów zdobywały powoli i samodzielnie.

Ostatnia okoliczność sprawia właśnie, że w sztuce danego artysty tym mniej odbija się jego rozwój psychiczny, im więcej on przejął wyników rozwoju sztuki, t. j. im bardziej wchodzi w grę czynnik kultury.

Dr. A. Stabrowska.

Monachjum.

Z LITERATURY.

Antoni Karbowiak. Studja statystyczne z dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego 1433/4 do 1509/10.

Wiadomo, jakie znaczenie w dziejach Wszechnicy Krakowskiej ma drugi dziesiątek XVI. w.; na te bowiem czasy przypada ów przełom, podkreślany przez historyków, a polegający na tym, że Uniwersytet ze szkoły o europejskim rozgłosie i powadze w wieku XV. i początkach XVI. spada zwolna dzięki różnorodnym wpływom domowym i postronnym do poziomu szkoły partykularno-narodowej; głos mistrzów jagiellońskich już nie przedostaje się poza mury szkolne i granice państwa na arenę walk ogólno-europejskich, jak niegdyś opinje Jakóba z Paradyża, Elgota i Hessego w czasie sporów bazylejskich lub głos Pawła z Brudzenia na zjeździe w Konstancji; cichnie sława starej uczelni i jej autorytetów, zmniejsza się też nie do poznania, a w końcu ustaje zupełnie ów wielki napływ cudzoziemskich szkolarzy do Krakowa, który dawniej tak ożywiał i wzbogacał miasto, a był zarazem ową stugębną famą, co za granicę scholastykę, matematykę i „humaniora" krakowskie chwaliła wobec obcych.

Temi to właśnie błogiemi czasy wielkiego kwitnienia uniwersytetu zajął się prof. Karbowiak, niestrudzony badacz polskiego szkolnictwa, tyle już zasłużony na tym polu. Owa znaczna frekwencja cudzoziemskich uczniów uderzyła go przedewszystkim, dlatego tej kwestji poświęcił najwięcej uwagi w swych dociekaniach. Przeglądając pilnie, z ołówkiem w ręku „Album studiosorum", wydany przez Chmiela, z lat od 1433. do 1509. (t. j. z 77 lat

najbujniejszych rozwojów) obliczył, że na ogólną liczbę *17.263.* szkolarzy, immatrykulowanych w tym czasie, *7.611* studentów (t. j. 44%), pochodziło z zagranicy, a do Krakowa przybyło na studja. Badając w dalszym ciągu na podstawie „Albumu“ pochodzenie tych obcokrajowców, ustalił prof. Karbowiak, że największego procentu słuchaczy (16·66% t. j. 2.876 głów) dostarczyły Węgry, następnie Śląsk (14·41%), Morawy (2·39%), Brandeburgja i Pomorze (1·87%), Czechy (1·70%), ponadto bawili tu licznie Niemcy z najrozmaitszych prowincji, Duńczycy, Szwedzi, Włosi, Wołosi, Belgowie, Turcy (5), Anglicy i Hiszpanie; brakło tylko w całym tym okresie Francuza. Dokładne zestawienie krajów i miejscowości, skąd ci szkolarze się wywodzili, opatrzone w objaśnienia i odsyłacze do „Albumu“, stanowią niewątpliwie najcenniejszy zrąb wydanych przez prof. K. materjałów, choćbyśmy nawet przyjęli, że nie obeszło się tu bez pewnych pomyłek.

Poza temi żmudnemi, pedantycznemi, a tak cennemi dla przyszłego historyka polskiej oświaty obliczeniami — pomieścił dr. Karbowiak w niniejszej pracy jeszcze inne statystyczne wyniki swych studjów, jak np. Statystyczny wykaz szkolarzów z Prus polskich wedle dyecezji (razem było uczniów 603); Cyfrowy stosunek szkolarzów krajowych do zakrajowych w poszczególnych latach wspomnianego okresu; Wykaz szkolarzów przybyłych z uniwersytetów obcych (razem 73, najwięcej Lipsk, Kolonja, Wiedeń); Wykaz zakonników w Uniwersytecie Jagiellońskim w tym czasie, wedle Zakonów (razem 167, najwięcej Cystersów i Franciszkanów); wreszcie Immatrykulacje i promocje artystów w świetle cytr, 1433—1506 (na 17.262 uczniów było 4.092 bakałarzy krakowskich, a na 4.152 bakałarzy wszystkich było promowanych w Krakowie magistrów artium 822).

Materjały powyższe, zebrane przez szanownego autora w trakcie pracy nad III. tomem „Dziejów wychowania“, który się niebawem ukaże, nużą może swą drobiazgowością, niemniej jednak znaczenie ich uznać musi ten, kto na trwałych podstawach budować zechce gmach dziejów oświaty i szkolnictwa polskiego w dawnych wiekach.

Stanisław Łempicki.

Lwów.

Ferd. Józef Śliwiński. Plutarch w Polsce XVI. w. Lwów. 1911. Nakł. Tow. Filologicznego.

Wymieniona w nagłówku rozprawa powstała w seminarjum polonistycznym prof. Bruchnalskiego we Lwowie i wyrosła z inicjatywy tegoż uczonego, który w wykładach swoich niejednokrotnie kładł nacisk na konieczność opracowania wpływu ważniejszych autorów starożytnych, rzymskich i greckich, na formowanie się i ustalanie tego prądu kulturalno-literackiego, który nazywamy „humanizmem polskim". Inne narody zrobiły już pod tym względem dosyć znaczne postępy; monografje, dotyczące bytowania i oddziaływania pisarzy starożytnych w średniowieczu i za Odrodzenia nie należą u nich do rzadkości (wymieniam np. Zaperta: „Virgils Fortleben im Mittelalter", Bartscha „Ovid im Mittelalter", rzeczy Baumgartnera, Nordena i t. d.); my mamy w tym kierunku jedną rzecz tylko, t. j. Zielińskiego „Cicero im Wandel der Jahrhunderte", lecz i tu o Polsce niewiele. A przecież materjału tak dużo leży prawie że pod ręką; wystarczy przeglądnąć Bibljografję Estreichera i Wisłockiego, świetne Katalogi rękopisów i inkunabułów krakowskich, aby móc pochwalić się już bardzo obfitym plonem. Ważny więc jest impuls, jaki daje próba p. Śliwińskiego!...

O Plutarchu i wpływie jego na czasy późniejsze pisano za granicą wiele; istnieje o nim niemiecka, obszerna monografja Volkmana, francuska De Crozalsa, nadto dużo mniejszych, ważnych przyczynków. U nas p. Śliw. pierwszy przyłożył ręki do tej kwestji.

Wiadomo, jak wielką powagą i znaczeniem cieszył się mędrzec z Cheronei w średniowieczu i za renesansu, w całej Europie. Czytano go i przepisywano powszechnie, rady jego pedagogiczne i moralne stawiano bardzo wysoko, a „lumen" humanistów, Erazm Rotterdamski pisał, że wśród Greków nikt od niego nie jest „sanctior aut lectu dignior". Wpływ Plutarcha na Polskę, jak wynika z badań p. Śliwińskiego, był też bardzo znaczny. W dziełku swym rozpatrywał autor wpływ ten na przestrzeni XVI. w., opierając się przy tym jedynie na materjale bardzo rzeczowym, operując danemi niezawodnej wagi, bo statystyką: a) rękopisów i wydań zagranicznych Plutarcha,

w Polsce przechowanych; b) wydań polskich Plutarcha; c) przekładów i przeróbek jego dzieł na język polski; d) zapożyczeń i wpływów Plutarcha na literaturę polską owych czasów.

Rezultaty rozprawki zasługują na obszerniejszą wzmiankę. Pominąwszy bowiem fakt, że różne dzieła Cheronejczyka znane są Polakom XVI. w. w manuskryptach średniowiecznych i edycjach obcych z przed r. 1500., zaznaczyć należy, że np. w ciągu 36 lat, od 1514—1550., przedrukowano u nas Pseudo-Plutarchową rozprawkę „De liberis educandis“ sześć razy, inne drobniejsze rozprawki i apoftegmata 11 razy. Przekładów pism Plutarcha jest też w Polsce w XVI. w. bardzo wiele, z tych najważniejszy przekład „Moraliów“ Mikoł. Kochanowskiego (przed 1582.) i „Apophtegmatów“ przez Bienjasza Budnego (w r. 1595); nadto tłumaczyli go jeszcze: Wojnowski, Januszowski, Maczuski, Jan Kochanowski („Wzór pań mężnych“) i inni. Co się tyczy zapożyczeń z Plutarcha w zakresie literatury oryginalnej, to idą one w 3. kierunkach: żywotopisarstwa, moralno-pedagogicznych i apoftegmatów. I tak: Plutarchowe Βίοι, które za renesansu stworzyły odrębną, a wielce modną gałąź żywotopisarstwa o charakterze przykładowo-parenetycznym, naśladowali u nas Warszewicki (Caesarum, Regum etc. Vitae) i Solikowski (Lukrecja rzymska i chrześcijańska), a niema może pisarza bardziej znanego, któryby ich nie znał i nie cytował. Jeszcze silniej zaznacza się wpływ pedagogicznych rzeczy Plutarcha, które początkowo zastępowały zupełny brak wszelkiej polskiej produkcji piśmienniczej w tym kierunku, później zaś bardzo silnie oddziałały na naszych pedagogów i moralistów jak Sz. Marycki, Erazm Gliczner, Klonowicz (Victoria deorum), J. Januszowski i t. d. Najsilniej jednak żłobiły swe oddziaływanie „Apophtegmata“, bo podobnie jak Erazm z Rotterdamu, Fulgoza, Poggio, Lykostenes, tak i nasi anegdociści i autorowie przypowiastek moralnych łakomą garścią czerpali obficie z źródeł mądrości Plutarcha; pożyczki i rzeczy żywcem z „Apophtegmatów“ Cheronejczyka wzięte można znaleźć w każdym niemal dziele polskim XVI. w., a szlachta, czytelniczka tych dzieł, budowała się zacnemi przykłady greckiego mistrza, nie wiedząc zgoła, komu to tyle cnotliwych wskazań zawdzięcza. Z Plutarcha brał Rej (w Zwierzyńcu), Paprocki (Próba cnót dobrych), Budny (Krótkie węzłowate powieści), Wit-

kowski, Grotowski, Moczydłowski, Szarzyński, Jan Kochanowski, Górnicki i t. d., i t. d. *Poza tym wszystkim zaś* pełno wzmianek o Plutarchu i jego dziełach, pełno cytatów z nich spotyka się wszędzie, użytych w celach najrozmaitszych; Jan Zamoyski np. w dziele „De senatu Romano“ posługuje się niemi jako świadectwem historycznym w swych dowodzeniach antykwaryczno-naukowych.

Już z powyższych uwag widać, jak szerokie rozmiary przybrał wpływ Plutarcha na piśmiennictwo polskie; dzięki „piękności formy, eklektycznemu sposobowi traktowania rzeczy, uwzględnianiu ciągłemu strony moralnej czynów ludzkich i filozofji na ogół biernej“ przypadał wielki moralista i pedagog grecki Polakowi do gustu i wyrugowywał z Polski nawet Arystotelesa. A upodobania te do Plutarcha przetrwały długie lata, bo aż do wieku XVIII. i jeszcze później (Krasicki, Golański, Słowacki).

Rozprawka p. Śliwińskiego napisana jest z ogromną sumiennością i skrupulatnością, a uderza nawet pewnym skąpstwem stylistycznym, niedopuszczającym niepotrzebnego słówka dla okrasy; autor wyzyskał wszelkie dostępne mu źródła, choć słuszność każe dodać, że wszystko raczej notował, znaczył, niż rozwijał i szczegółowo omawiał; zestawieniami zaś, odnoszącemi się do wpływu Plutarcha na Reja, Paprockiego i t. d., przysłużył się znacznie historykom literatury owych czasów.

Stanisław Łempicki.

Lwów.

Dr. Stanisław Kot. Andrzej Frycz z Modrzewa o wychowaniu i szkole. (Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej). Lwów, Nakł. Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych. 1910.

Piękna postać Andrzeja Frycza Modrzewskiego, opromieniona nimbem niepospolitego rozumu i wielkiego ducha, nieraz przykuwała do siebie uwagę naszych i obcych badaczów; pisał o nim przed laty Małecki (jeden z pierwszych), rozprawiał szeroko Stan. Tarnowski w „Pisarzach politycznych“, nadto Dylewski, Plenkiewicz, Knapiński, Karłowicz, ks, Warmiński, z pośród cudzoziemców nieodżałowany Caro. Wszystkich ich interesował Modrzewski głównie *jako polityk*, po części także jako teolog-reformator;

jego bystre, samej głębi charakteru narodowego sięgające uwagi o wszelkich niemal dziedzinach ówczesnego życia polskiego, jego świetne, gruntownie przemyślane, a z najczystszych źródeł patryotyzmu płynące plany reformatorskie, wyrażone najdoskonalej w piśmie „O poprawie Rzeczypospolitej“ zachwycały naszych uczonych, podobnie jak niegdyś budziły podziw całej Europy humanistycznej, schylającej czoła przed wielką mądrością wolborskiego wójta. Niepoślednie znaczenie Frycza w dziejach polskiego ruchu reformacyjnego na polu społecznym i religijnym, zostało też już w głównych przynajmniej zarysach określone.

Prawie że nie zwracano natomiast uwagi na poglądy pedagogiczne wielkiego polityka-patryoty, nie zastanawiano się baczniej nad tym, co myślał o szkole i wychowaniu młodzieży, jakie postulaty stawiał pod tym względem przed oczy narodowi; a przecież problemów tych, w XVI. w. niezmiernie doniosłych, nie pominął Modrzewski w całokształcie swych rozważań, owszem osobną księgę w swoim znakomitym dziele poświęcił szkole i związanym z nią zagadnieniom. Lukę tę w badaniach dotychczasowych nad autorem „De Republica emendanda“ wypełnił obecnie Dr. Stanisław Kot, dzielny pracownik na niwie historji wychowania w Polsce, którego pracę o szkolnictwie arjańskim omawialiśmy niedawno na tym miejscu.

Rozprawa jego o Modrzewskim wyróżnia się bardzo korzystnie z pomiędzy wielu przeciętnych prac podobnym kwestjom poświęconych przedewszystkim tym, że autor, doskonały znawca złotej Zygmuntowskiej epoki, nie traktuje poglądów Frycza na szkołę w oderwaniu niejako, nie ogranicza się do streszczenia i „zanalizowania“ dotyczącego dziełka, czy rozdziału, jak się to zazwyczaj czyni, lecz stara się zlokalizować te poglądy na szeroko a barwnie zakreślonym tle ówczesnej literatury pedagogicznej, nie tylko polskiej, lecz ogólno-europejskiej; w ten sposób uwypukla się i w żywych kolorach występuje właściwy ich charakter,

Humanizm, który we wszystkich dziedzinach twórczości umysłowej wywołał przewrót ogromny, ukazując ludzkości skarby nieprzebrane w literaturze antycznego świata, także i w zakresie wychowania zrywa zupełnie z spróchniałemi szablonami średniowiecza; pod wpływem

wydobytych na jaśń i szybko się rozbiegających pism Arystotelesa (oryginalnych) i Platona, Plutarcha i Kwintyljana, budzi się żywy interes dla kwestji pedagogicznych, zaznaczający się najsilniej w obfitej strudze literatury parenetycznej, stworzonej przez humanistów (Vergerio, Guarino, Filelfo, Eneasz Sylwjusz, Wimpheling, Erazm, Hiszpan Vives i t. d.), która wiele nowych, twórczych myśli wnosi w sferę, mocno zaniedbaną w ciągu ubiegłych stuleci. Wychowanie zyskuje teraz miano „sztuki“, a wyemancypowawszy się z pod strychulca kościelno-duchownego, demokratyzuje się coraz bardziej i modernizuje pod wpływem świeżo wchłoniętych pierwiastków.

Oddziaływanie parenetyki starożytnej i humanistycznej na Polskę zaczyna się dosyć późno; w wieku XV. tylko dziełko Vergeria: „De ingenuis moribus et liberalibus studiis“ jest znane Polakom. Wiek XVI. dopiero przynosi jakieś świeże powiewy na niwę pedagogiczną; dziełko Pseudo-Plutarcha „De liberis educandis“, wydane w Krakowie 1514 r. i wielekroć potym przedrukowywane, jest pierwszym zwiastunem pewnego ruchu reformacyjnego na tym polu; w ślad za nim idą liczne przedruki i przykłady rozpraw pedagogicznych i dydaktycznych Plutarcha, Erazma, Lorichjusa, Hegendorfina, Mancinellego, Bourbona, Heydena, Vivesa i t. d., które, jak gdzieindziej, tak i u nas zaważyły niemało w ewolucji poglądów ogółu i jego wybrańców na wychowanie młodzieży i szkołę. Znacznie gorzej jest jednakże z oryginalną twórczością polską w tym kierunku: wprawdzie już w r. 1502. powstał w Krakowie głośny traktat „De institutione pueri regii“, elaborat włosko-humanistyczny, przypisywany niby to Elżbiecie, żonie Jagiellończyka, wprawdzie w Polsce i dla Polski napisane zostały wykwintne dziełka pedagogiczne Coxa i Piotra Illicina, lecz wszystko „to wytwory mózgów niepolskich“. *Pierwszym Polakiem*, opracowującym kwestje pedagogiczne, będzie dopiero *Frycz*, a obok niego, choć później nieco, stanie czcigodny Pilzneńczyk, Szymon Marycki, Krakowski humanista—profesor, autor dziełka „De scholis seu Academiis“. Dla uzupełnienia obrazu dodać jeszcze trzeba, że i na Uniwersytecie Jagiellońskim nie cieszyli się autorowie pedagogiczni opieką i zainteresowaniem i tylko wyjątkowo zajmowano się niemi.

Był zatym Frycz—jak stwierdza dr. Kot—jakoby inicjatorem i pierwszym uprawiaczem nowej gałęzi piśmiennictwa, niemałej wagi dla społeczeństwa polskiego. Pedagogiem jednak zawodowym nie był; podobnie jak pisał o prawach, wojnie i kościele, nie będąc, ściśle biorąc, ani jurystą, ani strategikiem czy teologiem, lecz przedewszystkim i jedynie politykiem-statystą—tak też i o szkole traktował wyłącznie ze stanowiska męża stanu, chociaż bez cienia dyletantyzmu, a owszem z sumiennością i istotną głębią erudycji. Osądzając, jako prawy i światły obywatel wszelkie strony tamtoczesnego życia publicznego, wnosząc płodną inicjatywę w różne dziedziny — nie mógł nie zająć się bliżej wychowaniem młodzi, kształceniem przyszłych cives, w którym upatrywał doniosły czynnik, wpływający na losy Rzptej.

Zapatrywania swoje na wychowanie i szkołę wypowiedział Frycz w dziele „O poprawie Rzeczypospolitej", w księgach: I-szej i V-tej, mówiąc z osobna o wychowaniu wogóle, osobno o szkole.

Poglądy Frycza na wychowanie młodych pokoleń bynajmniej nie są czymś nowym; nie spotykamy tu jakichś nieznanych dotąd, a dopiero z ducha wielkiego polskiego myśliciela wykwitłych koncepcji. Pozostając pod niezaprzeczonym urokiem znamienitych teoretyków-pedagogów starożytności i ich humanistycznych dziedziców, przesnuwał, transponował Modrzewski po największej części ich własne, zdrowe myśli i idee na polskie podłoże; na oryginalne zabarwienie, nie będąc z profesji pedagogiem, wcale się nie silił. Wszelka twórczość ludzka—powtarzał za Arystotelesem i Plutarchem — zależy od trzech czynników, którymi są: przyrodzenie, ćwiczenie (moralne) i nauka; ich harmonijne współbrzmienie lub rozdźwięk określa efektywną wartość człowieka. Dwa ostatnie czynniki, niezmiernie ważne, wchodzą w zakres wychowania i ich to zadaniem modyfikować odpowiednio naturę dziecka. Szczególną zaś wagę mają ćwiczenia moralne, bo bez nich nauka i natura są bezsilne. Główny nacisk kładzie tedy Modrzewski na „wychowanie moralne", które przeprowadzać należy wszelkiemi środkami (np. nawet podczas zabawy),—chociaż i wychowania fizycznego (np. higjeny odżywiania) nie spuszcza z oczu. Żąda w ciągu dalszym, by wychowywano dziecko w kierunku obywatelskim, ucząc

je „co winne rodzicom, co sąsiadom, co Rzeczypospolitej”, oraz w duchu religijnym; wyjazdu za granicę „na studja” nie zaleca wprost, daje jednak peregrynantom mądre wskazówki, jakie korzyści stąd ciągnąć dla siebie i dla państwa. Ciskając wyrazy oburzenia na deprawujący ducha sposób edukowania synów magnackich i na demoralizujące wpływy większości owych dworów wielkopańskich, co obok szkoły niby drugą uczelnią powinny być dla młodych— domaga się Frycz utrzymywania chłopca w ryzach i karności, zdala od dziewcząt i wybryków cielesnych, przyzwyczajania go do pracy i zajęcia ustawicznego (choćby to było rzemiosło jak u Turków), odstręczania od wszelkiego próżniactwa i t. d. Nie sposób wymieniać wszystkich takich i tym podobnych ogólnych rad i przepisów pedagogicznych, podawanych przez Frycza; wystarczy jeśli zaakcentujemy to tylko, że suma tych wskazań składa się na ogólny kanon wychowawczy o charakterze głęboko moralnym, niepozbawionym nawet pewnych ascetycznych rysów. Pod tym względem przypomina Frycz najbardziej hiszpańskiego Vivesa.

Szczegółowszą o wiele i bardziej realnie postawioną jest V. księga dzieła Fryczowego, rozprawiająca „o szkole“, do której dr. Kot z kolei przystępuje, Modrzewski nie wyczerpał tu jednakże, jakby ktoś z tytułu mógł sądzić, wszelkich pytań i zagadnień ze szkołą związanych. Nie jest przecie pedagogiem ani dydaktykiem, jak wspomnieliśmy, więc próżno szukalibyśmy tu jakichś dokładniejszych wywodów o programach szkolnych, metodzie nauczania etc. Rozpoczyna Modrzewski od gorącej apologji szkoły jako instytucji o niezmiernym znaczeniu i pożytku dla Rzeczypospolitej i Kościoła; wszak Kościołowi dostarcza ona zdolnych kaznodziejów i księży, państwu zaś „filozofów, pisarzy politycznych, prawodawców, wymówców“, którzy niezbędni są do rządzenia. Z pochwałą szkoły łączy Frycz— jak niegdyś Melanchton w mowie „De laude vitae scholasticae“—obronę stanu nauczycielskiego, będącego najniesprawiedliwiej — co z żalem wyrzucał Polsce Marycki — w niemałej pogardzie u szlachty polskiej i w nadzwyczaj nędznym opatrzeniu materjalnym. Krzywdę tę, niebywałą gdzieindziej, a notoryczną u nas przez cały wiek XVI. i XVII.—wytyka Frycz rodakom swoim bez ogródek, sta-

rając się podnieść rozlicznemi przykłady i cytatami „w oczach opinji pojęcie o godności nauczyciela-wychowawcy.

Najdonioślejszą atoli, a zarazem najpraktyczniejszą z poruszonych przez Modrzewskiego kwestji piekących w dziedzinie szkolnictwa, była z pewnością sprawa materjalnej podstawy szkolnictwa i to nie tylko szkół wyższych, akademji—o czym mówiono dotąd niejednokrotnie, lecz i szkolnictwa niższego, ludowego, powszechnego, o którego organizacji należytej i wyposażeniu nikt przed Fryczem nie pomyślał. Modrzewski—polityk—wzorem starożytnych—chciałby widzieć w całym wogóle wychowaniu publicznym nierozdzielną funkcję państwa, zmierzająca unormowanemi szlakami do pewnych stałych, jasnych celów. Szukając zaś funduszów dla tych szkół, znalazł je tam, gdzie naprawdę najprędzej jeszcze były one w pogotowiu: u duchowieństwa, świeckiego i zakonnego. A nie domagał się ich Modrzewski rozkazującym tonem reformatora-zdobywcy, obywającego się bez argumentów, lecz owszem starał się w świetnym wywodzie wykazać księżom, że żąda tylko dobrowolnego poświęcenia dla dobra ogółu (i Kościoła) tych beneficjów, które niegdyś *tylko* na cele szkolno-oświatowe duchownym oddane zostały, jak świadczą o tym takie nazwy jak: scholastyk, kanonik, kantor etc. „Czas już, aby wżdy rzeczy przezwiskam swojem były zwrócone; wszystkie owe grunty i majętności ludziam uczonym należą, które jeśli kto okrom ich posiędzie, niech wie, że rzecz cudzą niesprawiedliwie posiada". Beneficja tedy duchowne stanowić mają konieczne źródło funduszów na utrzymanie profesorów i uczniów. Nie występował jednak Frycz—jakby ktoś stąd sądził—zupełnie przeciw supremacji księży nad szkołą, nie żądał całkowitej sekularyzacji jej; jako człek rozsądny i godny patryota, chciał tylko szkół porządnych, nauki systematycznej, lepszych pensji profesorskich—choćby za cenę wzmożenia się wpływów prawdziwie obywatelskiego duchowieństwa.

Kwestje nauki, programu — jak mówiliśmy wyżej — Frycza nie zajmują tutaj; co najwięcej zauważy, że należy wybierać uczniów zdolnych i pracowitych, zaczynać naukę od „trivium", zważać na styl, dysputacje i deklamacje retoryczne, a wziąć stanowczy rozbrat z scholastycyzmem, co sprośnym grubiaństwem swoim szerzył tak długo wszelką „obscuritatem" w szkołach. Frycz-huma-

nista jest nieprzejednanym wrogiem owych „Scotistae, Tomistee, Alanów, Alexandrów de Villa Dei i t. d.“, których współcześnie wydrwiwał pan pisarz Przyłuski.

Zdążając do charakterystyki wypadkowej powiemy, że Frycz Modrzewski jako pedagog-teoretyk oryginalnych pomysłów właściwie nie dał, zasłużył się jednak niepospolicie tym, że pierwszy wogóle z Polaków kwestje wychowania i szkoły wywiódł na arenę dyskusji publicznych, że zebrał i przedstawił rodakom to, co najgodniejszego uwagi znalazł u starożytnych i współczesnych sobie pedagogów, że był wielkim orędownikiem szkół i nauczycieli, że nakoniec chciał dać szkole takie stałe, mocne i realne podstawy, o jakich pomyślano w Europie dopiero z końcem XVIII stulecia. W tym jego chwała, którą, podobnie jak później pracami Komisji Edukacyjnej wolno się nam pochlubić przed światem.

Lecz jeszcze słówko o autorze rozprawki omawianej. Dr. Kot bardzo dokładnie i jasno wyłożył poglądy pedagogiczne Modrzewskiego, wybierał rzeczy istotnie ważne, illustrował analizę cytatami pięknemi i umiejętnie dobranemi. Nie szczędził też—a rzecz to dla czytelnika nieobojętna — ciekawych dygresji, zajmujących i obfitych przypisków, przy końcu zaś ucieszył nas pomieszczeniem w dodatku pysznych wierszy Jana Sulpicjusza z zakresu etykietologji humanistycznej, w komicznie niezdarnym przekładzie polskim aptekarczyka Alantseego z Płocka. Rozprawkę czyta się bardzo przyjemnie, za co też godna pochwały. [1])

Stanisław Łempicki

Lwów.

---

[1]) Przypominamy dodatkowo, że o Szymonie Maryckim i jego poglądach pedagogicznych pisał bardzo ciekawą rzecz dyrektor Antoni Danysz w Muzeum (lwowskim) z r. 1905. str. 678—95, 820—8 i 923—4.

Notatki bibljograficzne.

„Wektor".

Od sierpnia r. 1911 zaczęło wychodzić w Warszawie czasopismo matematyczno-fizyczne p. t.: „Wektor". Redaktorem jest p. Stanisław Kalinowski, kierownik pracowni fizycznej Muzeum P. i R.; komitet redakcyjny tworzą pp, O. Arlitewicz, Z. Straszewicz, Wł. Wojtowicz i L. Zarzecki.

„Wektor" uwzględnia specjalnie metodykę i dydaktykę nauk matematycznych. Przeznaczony jest przedewszystkim dla nauczycieli, wykładających te nauki; oprócz tego dla tych, którzy się interesują matematyką, fizyką i astronomją, lecz nie mają czasu na studjowanie prac specjalnych.

Oprócz artykułów metodycznych znajdzie w nim czytelnik informacje o rozwoju nauk matematycznych, wiadomości o literaturze przedmiotu, kronikę naukową, tematy do zadań i wypracowań.

Przegląd wydanych dotychczas zeszytów odkładamy na później, teraz zawiadamiamy tylko o samym fakcie ukazania się czasopisma, poświęconego metodyce jednej z główniejszych gałęzi wykształcenia nowoczesnego.

Cena za 10 zeszytów rb. 5, z przesyłką rb. 6.

Bibljoteczka dzieł społeczno-ekonomicznych pod redakcją dra Zofji Daszyńskiej-Golińskiej. Serja I. Ekonomiści polscy. Tom I. Fryderyk Skarbek: Ogólne zasady nauki gospodarstwa naukowego. T. II. Józef Supiński: Szkoła polska gospodarstwa społecznego. T. III. Henryk Kamieński. Flilozofja ekonomji materjalnej ludzkiego społeczeństwa. Warszawa 1911. Nakładem M. Arcta.

Według prospektu zadaniem „Bibljoteczki dzieł społeczno-ekonomicznych" jest zasilenie ekonomicznej myśli

polskiej szeregiem dzieł znakomitych dawniejszych ekonomistów, przedewszystkim zaś wydobycie z pod pyłu zapomnienia cennych prac uczonych polskich. Czyn to konieczny, aby twórczość polska w zakresie nauki gospodarczej oprzeć się mogła na całym dotychczasowym dorobku naukowym. W serji I prospekt (nie trzymając się porządku chronologicznego zapowiada dzieła Skarbka, Supińskiego, Kamieńskiego, Stroynowskiego W., Hoene-Wrońskiego, Stroynowskiego H., Naxa, Kołłątaja i Staszica. Bibljoteczka zawiera te dzieła nie w całości, lecz w skróceniu, ściślej w „ekscerptach mozolnie dobranych“ tak, by myśl autora, tok jego rozumowania, właściwości stylu zostały zachowane, usunięto zaś np. u Supińskiego „balast przydługich wywodów“, streszczając krótko to, co u autorów było kompilacją, potrzebną im do pełności dzieła—uwydatniając natomiast to, co w danym pisarzu jest oryginalnym i własnym. Redaktorka zadała sobie wiele trudu, by skrótów tych dokonać tak, by całość była spójna.

Skrót wybranego najważniejszego dzieła poprzedza życiorys i charakterystyka pisarza. Autorowie tych wstępów niejednolicie wypełnili swe zadanie. Dr. Z.-D. Golińska daje wszechstronną, choć zwięzłą charakterystykę Skarbka na tle ówczesnej myśli ekonomicznej, dr. B. Limanowski w charakterystykach Supińskiego i Kamieńskiego uwzględnia bardziej tło ogólno-dziejowe, kładzie nacisk na stronę ideową. W każdym tomiku podana jest bibljografja prac danego autora i ważniejszych prac o nim oraz słowniczek terminów, używanych przez autora swoiście, lub posiadających dzisiaj odmienne znaczenie. W zasadzie redakcja nie prostuje twierdzeń mylnych, wydawanego autora—w niektórych jednak miejscach w odnośnikach zwraca uwagę na niezgodność zdania dawnego ekonomisty z dzisiejszym stanem badań lub kierunkiem rozwoju gospodarczego.

„Bibljoteczka ekonomiczna“ oddać może usługi tym wszystkim, którzy nie studjując specjalnie dziejów ekonomji pragną się zapoznać z najważniejszemi poglądami ekonomicznemi przeszłości. Dostarcza w przejrzystej formie wiele materjału „poglądowego“ — w razie potrzeby, przy jej pomocy łatwo odszukać w oryginale ustępy najważniejsze. Przy ubóstwie naszych bibljotek jest to pomoc wielka nawet dla pracowników naukowych. Nauczy-

ciele historji i ekonomji korzyść z niej odniosą. Nie sądzę, by (w myśl redakcji) nadawała się „dla bibljotek robotniczych i oświatowych“—redakcja bowiem przypuszcza i przypuszczać musi u czytelnika gruntowną znajomość podstawowych pojęć ekonomicznych i przebiegu dziejów.

H. Orsza.

Bibljoteka estetyczna. Serja I, tom I. „Wstęp do estetyki nowoczesnej". Część I przez Adę Werner-Silberstein, dr. fil. Warszawa 1911.

„Wstęp“ ma zapoznać czytelnika z podstawowemi zagadnieniami estetyki, wybitniejszemi próbami ich rozwiązania. Stąd dzieli się na dwie części: przedmiot, zadania i metody, teorje i przyczynki specjalne. Ogłoszoną część pierwszą poprzedza rozdział o możliwości estetyki, gdzie autorka rozprawia się ze sceptycyzmem laików, artystów i uczonych. Wskazawszy na okoliczności, składające się na to, że estetyka. choć ma za sobą tak długą historję, jednakże mało jeszcze dokonała, autorka analizuje indywidualność gustu i wykazuje. że fałszywym jest wnioskowanie z niej o subjektywności samego piękna, z czego właśnie kują argument najpopularniejszy przeciw możliwości nauki o pięknie (biorąc to pojęcie w znaczeniu najszerszym). Piękne nie jest to, co się komu podoba, lecz rzeczy z określonym charakterem objektywnym; jeśli ktoś piękna nie widzi, to nie dowód, że go niema (na prostych przykładach uwydatniona jest różnica kardynalna dwuch twierdzeń: „przedmiot jest piękny“ i „przedmiot jest piękny dla widza“), raczej należy tu mówić o ślepocie na wartości estetyczne.

Estetyka posiada swój przedmiot odrębny; istnieje też ścisła zależność reakcji estetycznej od licznych warunków, złożonych tak w rzeczach, jak i w samym widzu; z tej strony niema więc przeszkody dla odnośnej nauki; ale i brak metod badania jest tylko pozorny. Rozróżniając następnie ścisłe i popularne pojmowanie normatywnego charakteru estetyki, autorka prostuje mylne pojęcia o dążeniach estetyków normatywnych; wreszcie rozprasza obawy o zintelektualizowanie rozkoszy estetycznej wskutek studjów.

Na przygotowanym tak gruncie zajmuje się w roz-

dziale pierwszym, bliżej przedmiotem estetyki. Piękno okazuje się tylko jednym z fenomenów estetycznych i to nie najważniejszym, w różnych epokach kultury różne wartości uchodzą za najwyższe; ciekawe byłoby zbadać, według autorki— od jakich warunków to zależy. Czyniąc kardynalnie ważną różnicę między napawaniem się, jako swoistym aktem psychicznym, a przyjemnością, wywodzi autorka, że przyjemność nie stanowi bynajmniej kryterjum wartości estetycznych, Z tego stanowiska rozstrząsa też odwieczną kwestję estetyczności brzydoty.

Rozdział drugi traktuje o zadaniach estetyki, które wyznacza już sam jej przedmiot i wskutek czego różni estetycy różnie formułują zadania swej nauki, zależnie od tego, w czym widzą jej przedmiot, w objektach czy przeżyciach. Badanie winno się rozpoczynać od zadań specjalnych i prowadzić do coraz ogólniejszych; definicje zaś mogą tylko wieńczyć badania.

Rozdział trzeci przedstawia metody estetyki jako wyznaczone przez jej przedmiot i zadania. Wykazanie tej zależności ogromnie ułatwia orjentowanie się w tak rozbieżnych usiłowaniach estetyki nowoczesnej. Tę charakteryzuje autorka jako empiryczną, w przeciwstawieniu do metafizyczno-spekulacyjnej z epoki minionej, którą poznaje czytelnik w rozdziale drugim. Tu znajdnjemy jeszcze podkreślenie przeciwieństwa spekulacji i empirji, i różnicę między metodą i nauką pomocniczą. Próba klasyfikacji metod i rozważania, w jakiej kolei należy się niemi posiłkować, zamykają pierwszą część Wstępu.

O.

KRONIKA.

Letniska dla dzieci, urządzone przez P. Z. N.

W końcu ubiegłego roku szkolnego z inicjatywy prezesa Związku p. Stanisława Okulicza ogłoszono w pismach odezwę, wzywającą ludzi zamożniejszych po zabierania na wieś dzieci rodziców niezamożnych podczas wakacji.

Rezultatem odezwy było kilkanaście listów ze strony osób, wyrażających gotowość bezpłatnego goszczenia przez lato po jednym lub dwojgu dzieci i zgłoszenie się znacznej ilości dzieci, kandydatów na letniska. Prócz tego otrzymano rb. 100 w gotówce na ten sam cel, bezimiennie.

Za otrzymane rb. 100 umieszczono za opłatą po 15 rb. miesięcznie:

Zygmunta R. na całe lato; Marję K. na dwa miesiące; Helenę W. na jeden miesiąc.

Bezpłatnej gościny udzielili pp.: Roeslerostwo w okolicy Warszawy; pp. Klimowiczostwo w Grochowie pod Kutnem; pp. Markowscy w Brwinowie; p. Kołokołowa w Puławach; pp. Gradowscy na Podolu; pp. Nabelscy na Podolu; pp. Krzykowscy w Krasnymstawie; pp. Pronaszkostwo w Derebczynie na Podolu.

Ogółem z życzliwej uczynności skorzystało dzieci ośmioro. Niektórym z nich, udającym się dalej, udzielono zasiłku na przejazd z pozostałej gotówki.

Tegoż lata Dr. Łuczyński, właściciel zakładu przyrodoleczniczego, ofiarował 20 bezpłatnych biletów na kurację dwumiesięczną i zniżył opłatę z rb. 15 do rb. 2 za kurację jednomiesięczną dla uczącej się młodzieży, rekomendowanej przez P. Z. N.

Darmowe i ulgowe bilety rozdano dzieciom, dla których nie znaleziono odpowiedniego miejsca na wsi.

Towarzystwo „Gniazd sierocych“ (Miodowa 3). W sierpniu r. z. zatwierdzona została ustawa towarzystwa, mającego na celu opiekę i wychowanie sierot zupełnych bez środków do życia.

Z ogłoszonej odezwy przytaczamy program instytucji w ogólnych zarysach.

1) Do Gniazd Sierocych brane będą dzieci od lat 6-ciu i starsze.

2) Gdy najstarszy wychowanek skończy lat 18, na jego miejsce wejdzie nowy sześcioletni sierota.

3) Sieroty będą się wychowywały w Gniazdach w pracy

narówni z rodzonemi dziećmi opiekunów do lat 16—18.

4) Elementarne wykształcenie otrzymają w miejscowej szkole wiejskiej lub w nowozakładanych niższych szkołach gospodarczych, jakie w miarę potrzeby i możności za sprawą Towarzystwa Gniazd Sierocych będą powstawały.

5) Po ukończeniu 16—18 lat wychowańcy nasi przejdą do średniej szkoły zawodowej, rolniczej lub rzemieślniczej, jaka będzie utworzona w Ognisku Gniazd. Tam stosownie do wykazanych przez dziecko zdolności i chęci, kształcić się będzie nasz wychowaniec w obranym zawodzie jako rolnik, ogrodnik, mleczarz, pszczelarz, krawiec, stolarz, szewc lub innego rodzaju fachowiec. Najwybitniejsze jednostki z liczby wychowańców Gniazd będziemy starali się kształcić wyżej, stosownie do ich zdolności.

6) *Dochód z gospodarstwa Gniazda ma starczyć na potrzeby wszystkich jego mieszkańców i na opłacenie opiekunów zagrody.* Dlatego *pod Gniazdo potrzebujemy 30 — 60 morgów*, zależnie od jakości ziemi i warunków zbytu produktów. Na urządzenie gospodarstwa poza budynkami i ziemią potrzeba 10.000 rb. wieczystego kapitału fundacyjnego.

7) Koszt wychowania jednego sieroty w Gniazdach obliczamy na 180 rubli rocznie, nie licząc 6% od 3000 rb. fundacyjnego kapitału na dziecko.

Sprawozdanie z posiedzenia „Sekcji pedologicznej“ Ogniska nauczycielskiego w Krakowie z dnia 26 maja r. 1911.

Przewodniczący dr. Henryk Kanarek przedstawił dotychczasowy rozwój sekcji. Liczy ona obecnie przeszło 140 członków nietylko z pomiędzy nauczycielstwa szkół ludowych, ale także szkół średnich i osób, poza szkolnictwem stojących. Władze szkolne ochotnie pozwoliły na prowadzenie badań nad dziećmi w szkołach miejskich, a inspektor Łopuszański w referacie zapowiedzianym poda sposoby poznawania zmęczenia. Dla celów naukowych będzie w jesieni przy współudziale sekcji pedagogicznej „Towarzystwa naucz. szkół wyższych“ zorganizowany kurs pedologiczny; w 16 prelekcjach zapozna p. J. Wł. Dawid z psychologją dziecka i podagogiką doświadczalną, łącząc wykład z eksperymentami. Szczegółowy program ogłoszony będzie w październiku b. r. Sekcja zawiązała stosunki z warszawskim „Tow. badań nad dziećmi“, które przesłało jej swe kwestjonarjusze w sprawie badań inteligiencji dziecka. Dzięki poparciu „Ogniska naucz.“, które ofiarowało 100 k., już w czerwcu może być otwarta bibljoteka i czytelnia, zaopatrzona w pisma i dzieła z dziedziny nowoczesnej pedagogiki i psychologji.

Posiedzenie to połączone było z odczytem: „O szkole życia Decroly'ego w Brukseli“. Referentka p. Zofja Szybalska przedstawiła idealne warunki tej szkoły dla dziecka i znaczenie jej dla życia społecznego przez wyrabianie samodzielności myśli i pracy. Plan nauk i metoda jego przeprowadzenia, nie spotykana gdzieindziej, zasługuje także na uwagę. Silna koncentracja wiedzy jest jego cechą, siekanina przedmiotów szczęśliwie ominięta.

Metoda przeprowadzona ściśle w nauce obejmuje zawsze 3, działy: 1) obserwacji, 2) asocjacji i 3) ekspresji konkretnej i abstrakcyjnej, więc przez zbieranie t. zw. muzeów i wypowiadanie się ustne i pisemne. Po odczycie toczyła się ożywiona dyskusja na temat braków naszego szkolnictwa.

Nieco o rozmaitych metodach badania inteligencji w dobie obecnej.

W szeregu posiedzeń i dyskusji, urządzonych przez „Sekcję pedologiczną“ Ogniska naucz. w Krakowie w miesiącu czerwcu rozpatrywano rozmaite współczesne metody badania inteligencji dziecka. Po francuskiej metodzie Binet'a, o czym już pisaliśmy, zastanawiano się nad rosyjską prof. Rossolimo. Dr. Bujakowski zapoznał słuchaczy doskonale nietylko z jej stroną teoretyczno - naukową, ale podał także wskazówki jej praktycznego zastosowania dla celów pedagogicznych. Metoda ta, której rezultaty ogłasił Rossolimo 1908 roku w dwu książkach: „Profile psychologiczne metodyki“ i „Profile psychologiczne“ ma już zastosowanie praktyczne od lat 4. Używa jej z powodzeniem moskiewskie Tow. im. Łomonosowa, które zajmuje się wyszukiwaniem zdolnych synów włościańskich, aby ich kształcić jako stypendystów wymienionego Tow. Badania metodą R. odnoszą się kolejno do 3 grup psychicznych: uwagi z wolą, pamięci i procesów asocjacyjnych. Pierwsze 2 grupy obejmują 33 działy, a ostatnia 5. Ponieważ cały eksperyment trwa ½ godz. i jednorazowo wykonać się nie da ze względu na znużenie objektu, więc R. dzieli go na 3 posiedzenia po godzinie i 15, dziennie. Po skończonych wykładach, ilustrowanych szeregiem demonstracji, nastąpiła nader ożywiona krytyka omawianej metody. Obecny p. J. Wł. Dawid poddał metodę R. nader ostrej krytyce, odmawiając jej oryginalności, wartości naukowej i pedagogicznej. Twierdzenie swoje uzasadnił p. Dawid, jak następuje. Teorji prof. R. nie można uważać za metodę naukową, bo brakuje jej całości; nie jest dokładna. Nie bada charakteru i woli, a t. zw. „próby“ woli odnoszą się prawie wyłącznie do sugestywności. Oryginalną nie jest, bo prawie pod każdą próbą możnaby podpisać nazwisko uczonego, który ją przed R. stosował. P. Dawid wymienia znane nazwiska, jak Bourdan'a, Paulhan'a, Binet'a, Ebbinghausa; te same doświadczenia stosują psychologowie amerykańscy, zaś szeregi obrazków, przedkładanych badanym osobnikom, są to bardzo pospolite w Niemczech t. zw. Bilderbogen. Wynikałoby stąd, że prof. R. oprócz nazw dla prób poszczególnych, żadnego własnego pomysłu nie daje. W podziale materjału naukowego panuje u R. zupełny zamęt. Uwaga jest tu pomieszana ze spostrzegawczością, spostrzegawczość z asocjacją. Prób myślenia, czyli właściwej inteligencji brak zupełny. Z powodu tych wyżej wymienionych braków odmawia p. Dawid tej metodzie wartości pedagogicznej, a nawet kwestjonuje zasługę prof. R. ujęcia w pewien system badań innych uczonych, bo próbowali to już zrobić Sommer, Toulouse, Binet i i. Jedyną wartość przedstawiałaby ta

metoda dla psychologa praktycznego w zastosowaniu lekarskim, gdzie chodzi o poznanie pewnych poszczególnych zaburzeń w funkcjach psychicznych, czyli właściwie o luźne objawy chorobowe. O całości inteligencji osobnika tą metodą badanego, nic powiedzieć nie można. Tyle p. Wł. Dawid. W dalszej krytyce zarzucono tej metodzie zbyt skomplikowany aparat, czas badania zbyt długi i dla dziecka nużący i zbyt szczegółowe rozczłonkowanie czynności psychicznych. Bronił metody przedstawionej Dr. Bujakowski, opierając się głównie na tym, że ma za sobą praktykę, wykonywaną przez psychologów i nauczycieli, a zarzuty jej poczynione są raczej natury ogólnej, jakie każdej metodzie naukowej poczynić można, nie dotykając istotnej wartości. Nie można odmówic prof. R. zasługi w zebraniu i uporządkowaniu pracy innych i w umiejętności zastosowania tego do swoich celów. Była także mowa o polskiej metodzie Wł. Dawida. Pierwsze próby, poczynione przez Dr. H. Kanarka na uczniach szkolnych, okazały rezultaty zadowalające; metoda zdaje się być trafną, szczególniej gdy się rozchodzi o badanie inteligiencji. Najlepiej byłoby przeprowadzić cały szereg prób rozmaitemi metodami, potym wyniki badań porównać i wtedy orzec o wartości danej metody w naszych warunkach. Teoretycznie można się już z przedmiotem zapoznać, bo Krakowska Sekcja badań nad dziećmi otworzyła właśnie czytelnię oraz bibljotekę, zaopatrzoną w czasopisma i dzieła z dziedziny współczesnej psychologji i pedagogiki eksperymentalnej. Sekcja wniosła też podanie do Rady szkolnej okręgowej z prośbą o utworzenie w przyszłym roku szkolnym specjalnych klas w tutejszych szkołach miejskich dla dzieci podnormalnych.

Muzeum Międzynarodowe w Brukseli.

Wszechświatowy Kongres Stowarzyszeń Międzynarodowych, który odbył się d. 9, 10 i 11 maja 1910 r. postanowił założyć muzeum, obrazujące dorobek umysłowy i techniczny na polu międzynarodowego współdziałania.

Celem muzeum jest wykazanie postępu dokonanego we wszystkich kierunkach w dziedzinie organizacji międzynarodowej i doniosłości takich organizacji z punktu widzenia naukowego i społecznego. Muzeum dążyć będzie do tego przez gromadzenie kolekcji międzynarodowej i porównawczej przedmiotów i dokumentów ilustrujących naukę, sztukę, ekonomję społeczną, przemysł i handel.

Muzeum to zorganizowane przez Urząd Instytucji Międzynarodowych (L'Office des Institutions Internationales) pod protektoratem rządu belgijskiego, ofiarowało oddzielną salę na sekcję polską.

Sekcja Polska w Muzeum Międzynarodowym ma zawierać następujące działy:

1) historyczny;

2) krajoznawczy: mapy geograficzne, reljefy, rezultaty badań geologicznych, karty ludności, kostjumy, przedmioty sztuki ludowej;

3) ekonomiczno-społeczny: organizacje społeczne, kooperatywy i związki, stowarzyszenia wszelkich typów;

4) przemysłowo-handlowy: stan wytwórczości i stosunków

handlowych, stan rolnictwa, rzemiosł i sztuki stosowanej przedstawiony w tablicach, grafikach, broszurach, książkach, sprawozdaniach i t. d.

5) oświatowo kulturalny: stan oświaty, instytucje wychowawcze i oświatowe;

6) naukowy: udział Polaków w międzynarodowym ruchu naukowym.

Manifestacja nauczycieli galicyjskich.

W połowie stycznia odbyła się we Lwowie manifestacja nauczycieli ludowych, którzy zjechali się z całego kraju, aby sejmowi przedstawić swoją nędzę, zaświadczyć głośno, że nie mają z czego, ani siebie, ani swych rodzin wyżywić. „Brzmiała w tym zjeździe manifestacyjnym naprawdę nuta rozpaczy. Czuło się, że to mówi głód, i że kraj jest wobec tych ludzi, którzy mu wychowują przyszłe pokolenia obywateli, niemiłosiernym wyzyskiwaczem“, pisze Kurjer Warszawski, którego o radykalizm się nie posądza.

„Tylko rozpacz — czytamy w „Gaz. narod.“—mogła w mróz trzaskający wygnać z domów takie masy nauczycieli na wiec lwowski. Komitet, wiec ten urządzający, rozesłał 14.000 zawezwań, a dało mu posłuch żwyż 8.000 nauczycieli i nauczycielek i przyjechało do Lwowa. Ci, którzy nie przyjechali, przysyłali listy usprawiedliwiające, niektóre, jakby łzami kreślone, że oto piszący nie ma tych kilku koron, potrzebnych na opłacenie biletu kolejowego, lub nie ma ciepłej odzieży.

A ci, którzy przyjechali, jechali często za ostatni grosz, jechali z dalekich stron o głodzie i chłodzie, a prawie wszyscy poświęcić musieli dwie noce na odbycie drogi, bo w sobotę trzeba było jeszcze uczyć w szkole, a dzisiejszego poniedziałku już o pół do ósmej rano, znowu w szkole zjawić się trzeba. Dwie noce trzeba było przepędzić w pociągach przepełnionych i źle ogrzanych. A z powodu zasp śnieżnych, pociągi szły wolniej, opóźniały się, przeciągając czas trwania męczącej jazdy. Były nawet nieszczęśliwe wypadki. Pociąg, który wyszedł z Jasła, utknął w zaspach śnieżnych i zanim go uruchomiono, wiele nauczycielek, źle odzianych, zmarzło i na najbliższej stacji musiano wzywać pomocy lekarskiej. W Sanoku znowu pociąg wyszedł z 2-godzinnym opóźnieniem, a dla nauczycieli dano stare wagony nieprzechodne, oblepione całą masą śniegu i lodu. Podobnie było w Zagórzu, z tym dodatkiem, że pociąg stąd przybył do Lwowa zamiast rano, dopiero w południe, gdy wiec się kończył, a przeziębli i zgłodniali nauczyciele nie mogli znaleźć nawet pożywienia, bo wędliniarnie i piekarnie były już zamknięte. Tylko ciężka potrzeba pchnąć mogła nauczycieli ludowych do zjazdu w takich warunkach. I było w tym zjeździe wiele tragizmu“.

Wiemy jakie są nadzieje, że będzie kres położony tej nędzy rozpaczliwej, która skarżyła się na wiecu lwowskim.

Wydział krajowy, spełniając uchwałę poprzedniego sejmu, wypracował w tej sprawie wspólnie z radą szkolną krajową memorjał, który będzie przedmiotem obrad sejmowych. Niewątpliwie zapadnie uchwała, która w części uczyni zadość żądaniom nauczycieli, ale do spełnienia wszystkich słusznych żądań nauczycielstwa ludowego jakże jeszcze daleko!

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów".

Wydawnictwa im. Mieczysława Brzezińskiego.

K. Łubkowski. **Wskazówki do wyrobu torfu opałowego,** kop. 5.

R. M. Brzezińska. **Rozrywki dla dzieci i młodzieży,** cz. II, kop. 20.

Fr. Gensówna. **Dla szczęścia dziecka,** obrazek sceniczny w 4-ch odsłonach, kop. 10.

Iskierka. **Młyn na Pokusie,** powiastka kop. 15.

Lucjan Biard. **Po ciernistej drodze,** powieść historyczna z walk meksykańskich. Z francuskiego skrócili M. i R. Brzezińscy, kop. 30.

Nowiński. **Przewrót w pszczelnictwie, ule magazynowe,** kop. 10.

Kraszewski. **Jaksowie,** z powieści historycznej **Bracia Zmartwychwstańcy,** skrócił dla młodzieży M. B. kop. 20.

Rudnicka. **Saletra, jej własności i pożytki,** kop. 9.

R. M. Brzezińska. **Czytanki drugie** z rysunkami, kop. 40.

J. Bohuszewicz. **Gramatyka języka polskiego** dla użytku szkół średnich męskich i żeńskich. Część I. Głosownia i etymologja. Warszawa. Nakład Drukarni Synów St. Niemiry. 1912, str. 142. Cena kop. 70.

Tytus Benni. **Podręcznik języka angielskiego** z ćwiczeniami, słownikiem i wymową, podaną przy każdym wyrazie za pomocą specjalnej polskiej pisowni fonetycznej, według siódmego wydania duńskiego O. Jespersona i Chr. Sarauwa. Metoda bezpośrednia i fonetyczna. Warszawa. Nakładem Gebethnera i Wolffa, str. 242.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. **Nauka stylistyki i teorji literatury** na przykładach i wzorach. Wyd. II. Kl. IV. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, str. 386.

Przewodnik dla uczącej się młodzieży na rok szkolny 1911/1912, wydany staraniem redakcji „Wieczorów Rodzinnych". Warszawa 1911, str. 186.

Zygmunt Stankiewicz **Algiebra elementarna.** Podręcznik dla uczni i uczenic szkół średnich. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa, 1910. Mała ósemka. Str. XVI + 136. Cena w oprawie kop. 50.

R. Cieślewski. **Gieometrja praktyczna** z ćwiczeniami dla szkół początkowych i rzemieślniczych ze 109 rysunkami. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa, 1909. Mała ósemka. Str. 94. Cena w oprawie kop. 45.

J. St. Bohuszewicz. **Zbiór zadań arytmetycznych**

dla szkół średnich męskich i żeńskich. Część I. Wydanie czwarte poprawione. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 70.

J. St. Bohuszewicz. **Zbiór zadań arytmetycznych** dla szkół średnich męskich i żeńskich. Część II. Wydanie trzecie poprawione. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 85.

S. Michalski i W. Zakrzewski. **Zbiór przykładów i zadań algiebraicznych** dla średnich zakładów naukowych męskich i żeńskich. Część II. (Kurs klasy V., VI., VII i VIII.). Wydanie drugie. Nakładem Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 80.

O koniu i stajni. Wskazówki praktyczne. Podług oryginału angielskiego opr. W. M. Warszawa 1911, str. 99. Cena kop. 15.

R. M. Brzezińska. **Rozrywki dla dzieci i młodzieży.** Dodatek tygodniowy do „Zorzy". Rok 1911. Część I. Wydawnictwo imienia Staszyca. Str. 96. Cena kop. 20.

Władysław Umiński. **Ogień na usługach człowieka.** Odczyt popularny. Wydanie drugie. Wydawnictwo imienia Miecz. Brzezińskiego. Warszawa 1911. Str. 32. Cena kop. 12.

S. Jerlicz. **Rodzina Wróblewskich.** Powieść mieszczańska. Skład główny w Księgarni Polskiej, plac Warecki 6. Warszawa 1911. Str. 103. Cena kop. 30.

Henryk Ułaszyn. **Filologja i lingwistyka** prof. A. Brücknera. Szkic polemiczny. Kraków 1910. Str. VI+152.

Herbert Sand. **Współczesny dramat polski.** Książnica naukowa i artystyczna. Kraków 1911. Str. 157.

Moja książeczka, nauka czytania i pisania, ułożona przez Grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa. Nakładem Bronisława Goldfedera. 1911. Cena kop. 35, w oprawie 40.

St. Okulicz. **Zbiór zadań algiebraicznych** w układzie metodycznym.

Część III. *Równania wyższego stopnia. Nierówności. Równania nieoznaczone. Postępy. Logarytmy. Kombinatoryka. Dwumian Newtona. Ułamki ciągłe. Dział mieszany.* Warszawa 1911—1912. Str. 158. Cena kop. 90.

Wypisy historyczne ilustrowane dla użytku młodzieży przy nauczaniu dziejów powszechnych pod redakcją Kazimierza Wachowskiego. Zeszyt I, II, III i IV. Warszawa 1911.

Marja Gerson Dąbrowska. **Wielcy artyści, ich życie i dzieła.** Nakład Gebethnera i Wolffa. r. 1912. Str. 238.

M. Mossoczowa (M. Koliskówna). **Za orłami Napoleona.** Opowiadanie dla młodzieży. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 128.

Teresa Jadwiga. **Pojednani**—powieść z czasów Napoleona I, wyd. II. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 254.

H. Andersen. **Bajki.** Opracow. przez C. Niewiadomską, wyd. III. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 421.

J. K. Łukaszewiczówna. **Serdeczni przyjaciele.** Przekł. M. Morawskiej w oprac. S. Karpowicza. Nakł. Gebethn. i Wolffa. 1911 r. Str. 68.

H. Beecker-Stowe. **Chata Wuja Toma.** Powieść oprac. dla młodzieży. Wyd. IV. Nakł. Gebethn. i Wolffa .Str. 276.

Wiktor Gomulicki.

Rok 1812. Powieść dla młodzieży. 1912. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 319.

Teresa Jadwiga. **Stracony.** Powiaść obyczajowa dla młodzieży. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 199.

Mayne-Reid. Kapitan. **Pobyt w pustyni.** Nakł. Gebethnera i Wolffa. Przełożył St. M. Rzętkowski. Wyd. nowe. Str. 297.

Mar. Win. **Ptaszki.** Warszawa 1911 r.

H. Sienkiewicz. **W pustyni i w puszczy.** 2 tysiąc. Nakł. Gebethn. i Wolffa, 1912. Str. 395.

Juljusz Verne. **Wyspa tajemnicza.** Przekład J. Belejowskiej. Wyd. nowe w 2 tomach. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 269.

Ludwika Jahołkowska. **W domu.** 30 pow. dla dzieci od lat 5—8. Wyd. nowe. Str. 137. Warsz. J. Lisowska.

Marja Weryho. **W ich świecie.** Opowiadania z życia zwierząt dla młodszych dzieci. Nakł. Gebethn. i Wolfa, 1911 r. Str. 171.

Władysław Umiński. **Krwawy chleb.** Przygody młodego ułana r. 1812. Nakł. Geb. i Wolffa. Str. 344.

Zuzanna Morawska. **Adjutant następcy tronu.** Powieść z czasów wojny francusko-pruskiej. Nakładem Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 202.

Podróże Guliwera. Nakład Gebethn. i Wolffa.

Bajki Ezopa w opracowaniu Or-Ota. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Piotr Skarga. **Kazania sejmowe.** Wydał i przedmową poprzedził Ign. Chrzanowski. Wyd. II. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 377.

W. Stejmnan. **Zbiór zadań i przykładów algiebraicznych** w zakresie szkoły średniej. Warsz., 1911. Skład główny w Księg. Powszechnej, str. 62. Cena 60 kop.

Th. H. Huxley. **Zasady fizjologji.** W opracowaniu dr. J. Rosenthala. Przeł. dr. A. Lande. Warsz. 1911 r. Nakł. H. Lindenfelda. Skł. gł. w księg. G. Centnerszwera. Str. 490.

K. Bobrzyński. **Ze studjów nad nauczaniem psychologji w szkołach średnich.** Kraków 1911 r. Skład główny w Warszawie. E. Wende i S-ka, str. 74.

M. Dzierżanowska, C. Niewiadomska i J. Warnkówna. **Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami.** Podręcznik szkolny na klasę I, II i III. Wydanie szóste. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 283. Cena 80 kop.

Cecylja Niewiadomska. **Uczmy się czytać i pisać A-B-C.** Nauka czytania i pisania z obrazkami i wzorkami pisma. Wydanie nowe. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 170. Cena 30 kop.

Jan Hempel. **Kazania Piastowe.** Bielsk 1912. Str. 229. Cena 50 kop.

Dr. A. F. Holleman. **Podręcznik chemji organicznej,** z siódmego, uzupełnionego wydania niemieckiego, przetłumaczyli K. Sławiński i T. Pytasz. Z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowym imienia Dra Józefa Mianowskiego. Skład gł. w księgarni E. Wendego i S-ki. Warszawa 1911, str. 504. Cena rb. 1 kop. 50.

Dr. G. Lewin. **Jak uchronić się od powtórnego zapad-**

nięcia na gruźlicę płuc. Odbitka z № 4 „Zdrowia“ z roku 1911. Warszawa. Skład główny w Księgarni Powszechnej. Str. 23.

K. Chmielewski. **O moim kraju.** Szkice krajoznawcze. Warszawa 1911 r. Gebethner i Wolff, str. 175.

Schram. **Podręcznik analizy jakościowej.**

Dr. Roman Rybarski. **Sprawa włościańska na sejmie w roku 1831.** Kraków. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa. 1910, str. 59.

Wł. Olszewski. **Podręcznik korespondencji handlowej polsko-niemieckiej.** Warszawa. Księg. M. Arcta, 1911 r. Str. 221.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa Mazowiecka 8.